Expériences de directeurs d'école engagés pour l'égalité éducative

The experiences of school principals committed to educational equality

Alejandra Birgin et Adriana Fontana

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4456>

DOI : 10.4000/rfp.4456

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 5-22

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alejandra Birgin et Adriana Fontana, « Expériences de directeurs d'école engagés pour l'égalité éducative », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4456> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4456>

Expériences de directeurs d'école engagés pour l'égalité éducative

Alejandra Birgin et Adriana Fontana

Cet article rend compte d'une recherche dont l'objet a été de relever la façon dont les directeurs d'école argentins cherchent à reconstruire des formes d'action scolaire égalitaire, dans le contexte d'une très forte crise économique et dans un cadre défini par le « déclin du programme institutionnel ». Pour cela, à partir d'une approche narrative, cet article cherche les significations et les sens que les sujets de l'expérience (les directeurs d'école) accordent à l'égalité éducative et montre les possibles de l'action scolaire en situation.

Mots-clés (TESE) : égalité des chances, école primaire, chef d'établissement scolaire, politique en matière d'éducation, Amérique du Sud.

L'Argentine a construit un système éducatif public solide, fondé sur un enseignement primaire commun et offrant précocement, dès le début du ^{xx}e siècle, une ample couverture du territoire. Dès ses origines, l'école a dû relever le défi de l'égalité et de l'inclusion, en visant et en contribuant à l'intégration de tous les élèves au sein d'un univers symbolique commun construit par des processus d'homogénéisation culturelle qui réduisirent au silence les cultures non hégémoniques.

Suite à la dernière dictature qui débuta en 1976, aux politiques néolibérales des années 1990 et aux violentes crises socio-économiques (surtout celles qui éclatèrent entre 1989 et 2001), la mission fondatrice attribuée à l'école primaire s'est fissurée. La fracture sociale a atteint des niveaux inhabituels en Argentine qui ont conduit à

une école primaire à l'offre désormais fragmentée, concentrée dans certains cas sur l'assistance et le soutien social. Bien qu'on puisse observer au début du ^{xxi}e siècle une réorientation des politiques publiques et éducatives ainsi qu'une amélioration de la situation économique, il reste des marques de cette mission fondatrice, qui s'entrecroisent avec cette histoire récente. Actuellement, de nombreuses écoles restent plongées dans des contextes socioculturels et économiques où il faut faire face à une inégalité qui s'exprime aussi à l'école. Que « fait » aujourd'hui une école primaire qui assume cette mission de l'égalité et de l'inclusion sociale ?

Cet article présente les avancées d'une recherche qui vise à aborder certains enjeux structurants de l'expérience de directeurs d'école primaire soucieux de la construction

de l'égalité éducative. En premier lieu, nous nous référons brièvement au cadre théorique et méthodologique adopté par notre recherche. Puis nous posons le problème abordé en décrivant le contexte socio-historique dans lequel sont plongés les écoles étudiées et le travail des directeurs. Par la suite, nous présentons une analyse des récits recueillis et pour finir nous proposons quelques remarques en guise de conclusion.

PERSPECTIVES THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUES

L'égalité a été une mission au fondement de l'éducation moderne, et particulièrement de l'école primaire. On peut suivre sa trace aux origines du système éducatif, mais aussi dans les nombreuses études et recherches initiées à partir du milieu des années 1960 qui remettaient l'école en question, non seulement à cause de son incapacité à produire l'égalité, mais aussi parce qu'elle faisait le contraire : reproduire l'inégalité sociale. Au fil des ans, dans le cadre de politiques et de conjonctures socio-historiques différentes, les modes de production et de conception de l'égalité ou de l'inégalité éducative se sont également modifiés, et ne sauraient être réduits à une réalité unique. Suivant cette perspective, nous partageons le point de vue proposé par d'autres études qui considèrent que les expériences singulières, les récits d'acteurs qui contribuent « jour après jour à faire l'école » (Viñao, 2006) apportent à la compréhension de situations qui ont lieu dans les écoles, sans prétendre à la généralisation.

Dans cette perspective, et loin de la recherche de « bonnes pratiques » ou de « facteurs efficaces », comprendre la tâche des directeurs d'écoles primaires aujourd'hui implique de les situer dans un contexte particulier où se conjuguent des facteurs très puissants : d'une part les crises socio-économique et politique argentines dans le contexte de l'expansion du néolibéralisme et de la globalisation ; d'autre part, le déclin de l'institution scolaire et la mutation sociale et culturelle en cours. Dans le cadre de cette perspective théorique, que nous développerons plus largement dans la sous-partie suivante, nous analysons le récit des directeurs d'écoles primaires qui constitue l'objet de notre recherche.

Pour mener celle-ci, nous avons choisi une approche narrative. Pour cela, les récits sont construits en montrant les difficultés, les histoires préalables, collectives et subjectives ; mais aussi les attentes, les désirs, les peurs, les émotions qui permettent de comprendre les aspects d'un

problème qui ne peuvent être appréhendés à partir d'autres angles d'approche. Évidemment, il existe d'autres formes de recherche paradigmatique (Bruner, 1988), qui peuvent nous apporter des données et nous montrer des aspects du problème que la seule approche narrative ne parvient pas à appréhender. C'est pour cela que nous avons également eu recours à des catégorisations, des conceptualisations, des généralisations et des données quantitatives comme principales sources de référence.

Nous ne cherchons pas à dresser, dans les récits, le portrait d'institutions (bien qu'ils soient complétés par des informations de source institutionnelle) mais plutôt à rendre compte des formes, des façons de faire, des stratégies mises en jeu lorsqu'il s'agit de « construire l'égalité éducative » dans la vie quotidienne du milieu scolaire. Pour y parvenir, les longues heures de discussion entre le chercheur et chaque directeur ont été enregistrées. Ces échanges furent ensuite retranscrits littéralement, puis réélaborés sous la forme d'un récit écrit qui eut plusieurs versions avant de parvenir à un mode de narration de son expérience qui convienne à chaque directeur. Les directeurs sélectionnés travaillent tous dans des écoles primaires publiques reconnues par la communauté pour leur action en faveur de l'égalité éducative. Elles se trouvent dans différentes régions d'Argentine et dans des configurations urbaines variées.

Nous sommes partis de l'idée qu'observer le problème et la façon de l'aborder à partir de l'expérience de ceux qui dirigent les institutions offre la possibilité de rompre avec la conception d'une « culture scolaire » comprise comme réalité unique. Quels sont les éléments de la culture scolaire qui contribuent à l'équivalence entre égalité et homogénéité ? Quels sont les interstices dévoilés par les directeurs qui nous relatent leur expérience pour qu'au sein de l'école l'égalité acquière d'autres sens ? Que signifie l'égalité éducative dans le récit des directeurs qui racontent leur expérience ?

Le travail des directeurs : entre déclin du programme institutionnel et résistance de la culture scolaire

François Dubet (2002) affirme que le système scolaire moderne est régi par un programme institutionnel dérivé d'une forme de transmission religieuse. Dans ce dernier, l'autorité du maître était d'ordre charismatique (au sens où elle transcendait sa personne). Celui qui obéissait à un maître (ou à un directeur) obéissait à tout ce qu'il incarnait. D'une certaine façon, le programme institutionnel participait d'un « enchantement charismatique » reposant

sur un système de croyances implicites et partagées qui en légitimaient la position et épargnaient tout effort personnel pour sa reconnaissance. Mais, depuis 30 ans, ce programme institutionnel semble connaître un processus de déclin (qui affecte la nature même du travail sur l'autre), produit par la modernité «tardive» qui a détruit la modernité classique. Suite à l'arrivée à l'école de nouveaux élèves, résultat de la massification de l'enseignement, on fait le constat de l'affaiblissement du sanctuaire scolaire. Ceux qui y enseignent deviennent des travailleurs qui doivent veiller eux-mêmes au cadre symbolique de leur activité : la charge de travail se déplace sur les individus (Sennet, 2006). Aujourd'hui, le système de motivations n'est plus unanime : avec le déclin du programme institutionnel, l'engagement dans son travail doit désormais faire l'objet d'une construction. En même temps, avec cette ouverture du sanctuaire scolaire advient une demande d'*accountability*, les enseignants et les directeurs doivent rendre compte de leurs actions tant auprès de la communauté et des décideurs politiques qu'auprès d'eux-mêmes.

Ainsi, le travail de chaque directeur/trice devra trouver sa légitimité dans des expériences qui habitent l'institution, qui lui (re)donnent du sens. Un sens qui ne parvient pas à se fonder sur le «programme institutionnel», non parce que celui-ci a disparu ou parce qu'il s'est vidé, mais parce qu'il ne suffit plus désormais à asseoir l'autorité. La construction de l'autorité exigera alors un savoir-faire artisanal, mais – et il est nécessaire de le souligner – celui-ci se produira dans le cadre d'une culture scolaire qui inscrit et intègre historiquement l'autorité et se manifeste dans le quotidien scolaire, profondément marqué historiquement. C'est pourquoi nous nous arrêterons ici sur ce qui a été appelé la «grammaire scolaire» (Tyack & Cuban, 2001) ou la «culture scolaire» (Viñao, 2006), concepts centraux, à la fois pour analyser la complexité de la tâche de ceux qui dirigent aujourd'hui les écoles et pour la comprendre comme une construction historique¹.

Tyack et Cuban (2001) proposent le concept de «grammaire scolaire» pour penser «la façon dont les écoles divisent le temps et l'espace, qualifient les étudiants et les répartissent dans différentes classes, séparent la connaissance par matières et donnent des notes et des "crédits" comme preuve de leur apprentissage», c'est-à-dire la façon dont les écoles sont organisées pour donner l'instruction. Selon les auteurs, la grammaire scolaire serait non seulement descriptive mais également prescriptive et durablement persistante. Viñao, pour sa part, définit la culture scolaire comme un «ensemble de théories, d'idées, de principes, de normes, de modèles, de

rituels, d'inerties, d'habitudes et de pratiques (c'est-à-dire de façons de faire et de penser, de mentalités, de comportements) sédimentés au fil du temps sous la forme de traditions, de rythmes réguliers et de règles du jeu jamais mis en question et partagés par les acteurs au sein des institutions éducatives» (Viñao, 2006, p. 36).

La vitalité du débat autour de ces concepts est liée aux questions de la survie de la grammaire/culture scolaire et de la possibilité du changement scolaire. Viñao affirme ainsi que les rythmes réguliers, les traditions et les règles du jeu de la culture scolaire sont transmis de génération en génération et permettent de s'intégrer et d'interagir dans les institutions éducatives, de mener à bien les tâches qui sont attendues de chacun et de survivre aux réformes successives, en les réinterprétant et en les adaptant aux contextes et aux nécessités (Viñao, 2006).

Donc, en reprenant les thèses soutenues par Tyack, Cuban et Viñao, nous pouvons affirmer que le travail des directeurs d'école s'inscrit à la fois dans le déclin du programme institutionnel et dans une culture scolaire toujours vivante et résistante. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous ne considérerons pas les directeurs à partir d'une définition abstraite de leur rôle ni d'une identité fixe, mais justement comme des sujets historiques qui construisent leur position en étant traversés par des dynamiques et des relations qui s'articulent de façon spécifique. Mais, loin de soutenir que les définitions des politiques ou des contextes singuliers suffisent pour expliquer de façon linéaire ce qui se passe dans les écoles, nous allons démontrer que les écoles sont des matrices de traduction et d'interprétation des politiques publiques qui s'imbriquent avec des histoires et des contextes, aussi bien généraux que spécifiques, entrecroisant histoire, savoir et pouvoir. C'est là que les individus (enseignants, directeurs, parents) construisent des significations et des sens pour leur travail. Comme le soutient Popkewitz (2010), il faut tout autant se pencher sur la production de sens et sa mise en circulation dans les propositions de régulation du travail enseignant que sur les multiples modes d'appropriation et de resignification de celles-ci par les acteurs.

Nous ne trouverons pas de discours purs, qui répondent à un paradigme net. Au contraire, les discours sont hybrides (García Canclini, 1989), combinant des traditions et des perspectives distinctes. L'hybridation opère en mobilisant différents discours au sein d'un environnement particulier et implique un processus de traduction qui met les nouvelles expériences et orientations en rapport avec celles qui étaient disponibles auparavant. Ainsi, comme

dans un palimpseste, nous retrouvons des significations et des articulations antérieures qui font partie de sa texture (Dussel, Birgin & Tiramonti, 2000).

À partir de cette perspective, nous nous sommes posé un ensemble de questions qui ont guidé notre recherche : quels discours se construisent autour du rôle de l'école face à l'inégalité ? Quelles actions sont promues par les directeurs qui se soucient de la construction de l'égalité ? Quelle position assument-ils face à l'inégalité dans l'éducation ? Comment s'approprient-ils, discutent-ils, reformulent-ils le sens des politiques publiques ? Quelles relations construisent-ils avec ce qui est « au-dehors » de l'école ?

Quelques enjeux de l'histoire de l'école primaire en Argentine

L'école primaire en Argentine naît suite aux débats des dernières décennies du ^{xix}^e siècle, qui s'efforçaient de faire entrer le pays dans les processus de modernisation en construisant un dispositif qui rende possible symboliquement l'égalité. Plus ou moins hétérogène dans sa composition, plus ou moins autoritaire dans ses formes et dans ses exclusions, l'école était la principale institution chargée de la construction du lien social. Dans le cadre des tensions autour des modèles de configuration du caractère de l'école, la perspective qui a triomphé fut celle de l'inclusion fondamentalement homogénéisante, qui représentait à la fois un élargissement des frontières culturelles et une voie d'ascension sociale et d'inclusion au sein de l'espace public de vastes groupes historiquement exclus².

Nous ne pouvons pas ici rendre compte de toute la complexité du ^{xx}^e siècle argentin, mais signalons au moins que l'Argentine (non sans luttes et non sans contradictions) jouissait alors d'un État en plein renforcement, d'une situation de plein emploi, d'une importante mobilité sociale et d'une classe moyenne nombreuse. Une rupture significative débuta avec la dernière dictature et s'approfondit sous le régime démocratique au cours de la période de gouvernement ménémiste, dans la dernière décennie du ^{xx}^e siècle. On se souvient de l'année 2001 comme de l'année de la crise qui signifia l'effondrement du système de représentation politique argentin et le début de la fin du cycle économique entamé en 1976. Il est difficile d'expliquer le changement de tendance en matière de politique de redistribution et de construction d'un nouveau keynésianisme en Argentine depuis le début du ^{xxi}^e siècle sans tenir compte de la portée de cette situation d'exception.

L'appauvrissement, la diminution du nombre de salariés et la précarisation furent les éléments qui caractérisèrent la transformation des secteurs populaires en Argentine³. Au cours de ce processus, une fragmentation s'est renforcée, tant au niveau objectif que symbolique, qui a favorisé un processus de territorialisation de la sociabilité, alors que se construisaient dans le même temps de nouvelles formes étatiques de traitement de ces secteurs de la population (Vommaro, 2010). En ce sens, les années 1990 furent hautement productives en termes de transformations structurelles de la place de l'État et du secteur public : une place-clé dans ces changements fut réservée au système éducatif. Parallèlement à l'augmentation de la pauvreté, le nombre de discours consacrés aux moyens de la prendre en charge à partir de l'école augmentait. Pour la première fois, sous différentes appellations (compensation, focalisation, politiques d'équité) et avec un solide appui des organismes internationaux, furent mis en œuvre des politiques publiques et des programmes qui avaient comme objectif spécifique la prise en charge des inégalités dans les écoles « *que lo necesitaban* ». Les stratégies ciblées et la décentralisation furent les voies privilégiées pour traiter de façon différenciée les secteurs les plus appauvris⁴.

Ce fut une période de profondes transformations tant en termes de discours qu'en termes d'organisation. Dans le cadre de cette présentation, il semble intéressant de signaler deux traits du discours éducatif hégémonique (tenu par les autorités politiques et gouvernementales) dans les années 1990 en raison de leur lien avec la position de directeur/trice d'école : le discours autour du changement et de l'efficacité et celui autour de la construction d'un nouveau sujet, qui passe du statut d'élève à celui d'« assisté ».

Selon cette rhétorique, changer c'est innover. L'innovation, en outre, n'aurait aucune tradition qui l'alimente, au contraire ; comme l'ensemble de la réforme, elle se présente comme fondatrice. Le changement est institué comme un processus contrôlable : si les objectifs apparaissent comme correctement envisagés et si les technologies sont pertinentes et l'ensemble soumis au contrôle nécessaire, les résultats devraient être ceux qui sont attendus. L'efficacité devient le seul critère de vérité. Ainsi, l'épistémologie économiste triomphante finit par remplacer le débat politique pédagogique par des suppositions techniques : au lieu de porter un regard complexe sur une société sans cesse plus exclusive et plus compétitive, dans laquelle s'agrandit de façon inédite la fracture sociale et où la mission d'inclusion de l'école primaire argentine semble être mise en doute, on souligne

la faible compétitivité face aux exigences de la globalisation et du marché du travail (Birgin, 2006).

L'autre axe de la nouvelle rhétorique est focalisé sur la construction de la figure de l'« assisté ». Il s'agit d'un modèle tutélaire et hiérarchique d'articulation des individus à la société qui n'est pas étranger à nos traditions politiques. L'assisté est défini comme un sujet qui manque de toute compétence et/ou de toute habileté nécessaire pour s'auto-entretenir (Dussel, Birgin & Tiramonti, 2000). Pour cela, se développent de multiples techniques de gouvernement (d'identification, de mesure, de gestion) ainsi qu'un travail intense de production de catégories de publics ciblés par les dispositifs ainsi mis en œuvre (Frاندji, 2011). Soigner, nourrir, soutenir deviennent les occupations principales de beaucoup d'écoles. Un jeu complexe de sens se met en marche, qui tend à expulser du débat scolaire toute discussion concernant la justice et le droit à la transmission de la culture, ou encore toute polémique concernant les conditions et les politiques qui ont produit les situations de pauvreté. Les directeurs doivent se charger de la gestion du suivi et de l'assistance, mais aussi de l'adaptation des savoirs qui semblent « accessibles » à cette population.

La première décennie du ^{xxi}^e siècle est toutefois marquée par une reconstitution de l'autorité étatique et par la réapparition de la préoccupation autour de la production de l'égalité, articulée à la valorisation de l'hétérogénéité. Le nouveau discours des autorités politiques propose la promotion du principe d'égalité comme point de départ de la politique éducative et propose aussi de redonner à l'enseignement sa place centrale en tant qu'axe de la construction de l'égalité éducative. En ce sens commence à se mettre en œuvre un ensemble de perspectives et d'actions dans lesquelles on peut noter (même dans le récit fait par les directeurs) une resignification importante des traits (Vassiliades, 2012) que nous développons en tant que « conception du changement » et de « l'élève sujet ».

Méthodologie de recueil des récits et des données

On décrira à présent les présupposés épistémologiques et les précisions méthodologiques concernant la perspective de recherche narrative, afin de rendre compte du processus de construction de la connaissance ayant été mis en œuvre dans l'étude à l'origine de cet article.

Le récit s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative. Il repose alors sur les principes ontologiques

et épistémologiques centraux de celle-ci. Depuis plus de dix ans, le récit s'est développé comme une perspective spécifique de recherche, disposant d'une légitimité propre pour construire des connaissances en éducation (Bolívar & Domingo, 2006). Dans ce contexte, le récit se reconnaît héritier du tournant épistémologique vers l'herméneutique qui se produit, au cours des années 1970, dans les sciences sociales. À partir d'une perspective ontologique, « la réalité » est conçue comme une construction, et l'on considère que ce sont les sujets sociaux qui élaborent et donnent un sens aux faits qui prennent place dans la vie sociale. Selon le point de vue épistémologique, le chercheur et ses sujets de recherche sont en rapport dans un contexte d'interaction dans lequel se produit du savoir. Ainsi, dans le cadre de l'herméneutique, la subjectivité est considérée comme la condition nécessaire de la connaissance sociale. Dans l'étude que nous exposons dans cet article, l'objectif a été la construction d'un récit sur l'expérience de l'égalité à l'école. Nous y cherchons les significations et les sens que les sujets de l'expérience accordent à l'égalité éducative.

Le récit, parce qu'il inclut la compréhension de la réalité qui est celle des sujets de l'expérience (McEwan & Egan, 1995), reconnaît qu'il y a un savoir des sujets de la recherche. La recherche narrative suppose qu'il y a un mode de connaissance narratif différent du mode de connaissance paradigmatique et établi dans le champ de la production de connaissance. Les travaux de Jérôme Bruner (1988, 2003) ont particulièrement contribué à apporter un statut épistémologique au mode de connaissance narratif. Bruner expose qu'il y a deux modalités de fonctionnement cognitif, chacune d'entre elles apportant des modes caractéristiques d'agencement de l'expérience, de construction de la réalité. Ces deux modalités (bien qu'elles soient complémentaires) sont irréductibles. L'une des modalités est paradigmatique, il s'agit de la logique scientifique, qui emploie des catégorisations, des conceptualisations et des généralisations. L'autre est la modalité narrative, qui produit des récits élaborés et « s'intéresse aux intentions et aux actions humaines, aux vicissitudes et aux conséquences qui marquent leur passage ».

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude que nous avons réalisée. Nous avons cherché à reconstruire des « mondes vécus », des récits qui puissent parler de l'objet de notre étude : la construction de l'égalité dans l'expérience scolaire. Nous nous intéressons aux sens et aux significations qu'octroient à l'égalité ceux qui travaillent à la produire dans le quotidien de l'école, dans la « culture scolaire » (Viñao, 2006).

Tableau 1. Variation du nombre d'élèves inscrits dans les écoles des directeurs entendus en entretien

Directeur/directrice	Au début de la gestion	Au moment de l'entretien (2010)	Variation (pourcentage)
Nelia	278 élèves (2003)	486 élèves	74,82 %
Marta	650 élèves (1995)	790 élèves	21,54 %
Sebastián	35 élèves réguliers 30 intégrés (2003)	60 élèves réguliers 60 intégrés	55 %

Dans le cadre des études qualitatives, qui ne recherchent pas la généralisation des résultats propre aux études statistiques, ce qui oriente la sélection fait référence aux cas qui nous intéressent et à la façon dont on peut les rencontrer. L'échantillon qualitatif tend à la profondeur ; c'est la productivité du cas, ce qu'il peut offrir à l'objet d'étude qui oriente la sélection. À partir d'un réseau d'informateurs-clés, tels que des représentants des autorités éducatives (nationales et provinciales), de syndicats enseignants et d'universités ou instituts de formation enseignante locaux, dix directeurs ont été retenus pour recueillir ce type de matériaux, directeurs désignés par nos informateurs parce que leur expérience pouvait être liée à la question considérée. Parmi ces dix entretiens réalisés, nous avons sélectionné les cas de trois directeurs d'écoles dans lesquelles, sous la direction de ceux-ci, des situations s'étaient produites qui offraient des indices empiriques en relation avec l'objet d'étude.

Ainsi, pour les trois cas sélectionnés, outre l'hétérogénéité des contextes dans lesquels travaillaient les directeurs sélectionnés, trois critères ont été pris en considération. D'une part, la croissance des inscriptions dans les écoles est comprise comme une donnée exprimant la reconnaissance communautaire (voir tableau 1). D'autre part, l'enquête s'est également concentrée sur le maintien des enseignants dans l'école, c'est-à-dire sur la stabilité (qui implique l'absence de recherche d'autres alternatives) comprise comme une forme de reconnaissance dans le corps enseignant.

Outre les informations apportées par les programmes, pour les écoles communes dont Nelia et Marta ont été directrices, nous avons étudié les données liées au redoublement et au sur-âge, indicateurs éducatifs pris en compte, au niveau national, par la Direction nationale de la recherche et de l'évaluation de la qualité de l'éducation

(DINIECE) du ministère de l'Éducation nationale. Selon ces indicateurs, dans ces deux écoles, au cours de la période pendant laquelle les directrices étaient en poste, le nombre d'élèves inscrits a augmenté, en même temps qu'elles sont parvenues à réduire à 0 le taux d'élèves en sur-âge (élèves ayant largement dépassé l'âge « ordinaire » de fin du cursus) et à réduire notablement le taux de redoublement (voir tableaux 2 et 3). Les données relatives à la période 2003-2010 permettent de comparer en termes diachroniques les changements survenus dans les écoles qui ont été sélectionnées et en termes synchroniques la situation de ces écoles par rapport à celle des juridictions auxquelles elles appartiennent et à l'ensemble du pays. Les indicateurs pris en compte ne sont pas pertinents pour les écoles spécialisées (telle celle dirigée par Sebastián), parce que celles-ci ne proposent pas le même cursus, et parce que les contenus et les modes d'évaluation des apprentissages y sont adaptés à chaque situation particulière.

Bien que les données correspondant aux écoles de Nelia et Marta ne permettent pas de rendre compte des ruptures et des évolutions propres aux modes d'exercice enseignant, elles montrent cependant un changement notable des indicateurs de rendement éducatif pour chacune d'entre elles. Sebastián, quant à lui, était directeur d'une école d'éducation spéciale dont la proposition pédagogique se démarquait par ses résultats exceptionnels en termes d'inclusion des étudiants dans des projets éducatifs, d'emploi et/ou socio-communautaires à la sortie de l'école. Le nombre d'élèves inscrits dans son école a en outre augmenté de 55 % au cours de la période que nous avons observée. En ce qui concerne la participation des élèves aux projets d'intégration, l'école fait partie d'un projet d'envergure nationale et d'autres projets locaux, liés à la promotion de la lecture et de l'écriture ou d'autres langages expressifs (programme

Tableau 2. École de Marta :
redoublement et sur-âge (2003-2009)

Année	Redoublement		Sur-âge	
	École	CABA	École	CABA
2003	1,3 %	2,35 %	6,5 %	11,13 %
2009	0 %	1,89 %	0,5 %	11,63 %

Source : les données présentées pour la ville de Buenos Aires (CABA) sont issues du Relevé annuel 2003 (DINIECE MECyT) et du Relevé 2009 (DINIECE, ministère de l'Éducation nationale).

«Orchestre intégré») ainsi que de projets communautaires qui privilégient l'implication des élèves en termes d'autonomie et stimulent les formes de participation culturelle et d'intégration citoyenne.

La technique utilisée pour le recueil des données est celle qui donne la priorité aux perspectives narratives. Les dialogues ont été enregistrés et retranscrits au cours d'étapes successives. Pour la construction des récits, nous avons utilisé la technique du module (Biglia & Bonet-Marti, 2009) : au travers de la modulation, on obtient que différents sujets racontent leurs expériences d'un même problème. La modulation fait que le récit de l'expérience soit centré sur une question spécifique ; il ne s'agit alors pas d'une narration spontanée, mais plutôt d'un processus dans lequel celle-ci est modulée par les questions du chercheur (qui concentre le récit de l'expérience sur une question). D'autre part, lorsque le récit est écrit, on obtient un seul texte qui synthétise les questions du chercheur et les réponses des sujets.

Le processus de construction inclut des récits oraux enregistrés et retranscrits littéralement, produisant ainsi une première version du récit écrit. Celui-ci a été retravaillé au cours d'écritures successives réalisées par la chercheuse, attentive au discours des directeurs et à ce que l'expérience racontée pouvait apporter au problème étudié. En ce sens, les récits des directeurs ont été transformés : certains aspects peu significatifs pour le problème considéré ont été supprimés, et des questions ont été incluses, qui ont été travaillées au cours de chaque nouvelle rencontre avec les directeurs. Les récits ont été soumis à plusieurs corrections successives réalisées par les sujets de l'expérience. Dans le cadre de ce processus, la chercheuse a redéfini les axes centraux de l'analyse, à mesure que les discussions se complexifiaient.

Tableau 3. École de Nelia :
redoublement et sur-âge (2003-2009)

Année	Redoublement		Sur-âge	
	École	Córdoba	École	Córdoba
2003	4,25 %	4,05 %	17,75 %	19,25 %
2009	0,1 %	3,38 %	0 %	17,37 %

Source : les données présentées pour la province de Córdoba sont issues du Relevé annuel 2003 (DINIECE MECyT) et du Relevé annuel 2009 (DINIECE, ministère de l'Éducation nationale).

Les dialogues ont été produits au cours de rencontres en personne et se sont poursuivis par des échanges virtuels. Lorsque les entretiens se faisaient en présence de l'interviewé, les directeurs étaient enregistrés pendant qu'ils racontaient leur expérience. Lors des échanges virtuels, les récits étaient envoyés par mail. Les directeurs ont relu tous les récits envoyés et quelques-uns ont été réécrits par eux, générant ainsi de nouvelles versions, corrigées et étendues, quand les directeurs le jugeaient nécessaire. Au total, 14 rencontres en personne (5 avec Nelia, 5 avec Marta et 4 avec Sebastián) et 17 échanges virtuels (6 avec Nelia, 6 avec Marta et 5 avec Sebastián) ont été réalisés.

Au cours du *processus d'analyse*, la méthode narrative prétend rendre compte de ce que les récits offrent pour comprendre le problème étudié. «[...] comprendre une histoire, c'est la reconstruire : à partir de textes anciens, on crée de nouveaux textes» (Gudmundsdottir, 1995, p. 67). Dans l'élaboration de la narration, le chercheur rend compte de ce qu'il a compris du problème qu'il étudie. Au cours de ce processus, il relie les récits construits à d'autres textes, il les situe dans un contexte plus large que celui de sa propre production, les analyse à partir de ses expériences, les enrichit de différentes productions théoriques pour en réécrire une nouvelle version qui lui est propre. Dans la narration produite par le chercheur, les marques subjectives, qui permettent d'apporter de la profondeur à la réflexion, ainsi qu'une «perspective élargie» du contexte social, politique et institutionnel relient fortement l'expérience subjective aux conditions du contexte et aux données les plus structurelles (McLeod & Yates, 2006).

Au cours de la recherche (que ce soit dans le développement des entretiens comme dans leur analyse), une attention particulière a été prêtée aux effets de désirabilité

sociale dans les récits des directeurs. Concernant les entretiens, on a pris garde d'établir un rapport et un contrat communicationnel tacite (Alonso, 1998), afin de faciliter le récit des interviewés sans diriger les réponses. On a utilisé pour cela différentes tactiques (Valles, 1997), en particulier celle de la répétition de la question afin de faciliter l'élargissement des perspectives. D'autre part, comme on l'a déjà signalé, les récits n'ont pas été pris en compte, dans notre analyse, comme des décomptes de données objectives, mais comme des discours produits dans le contexte d'une interaction sociale concrète et avec des interlocuteurs nourrissant des attentes mutuelles. On a pris en considération les aspects contextuels et institutionnels dans le cadre desquels les récits ont été produits, en cherchant à éviter que leur contenu soit pris en compte comme une représentation linéaire d'événements ou d'opinions. On a également eu recours par analogie à ce que, dans la recherche quantitative, l'on définit comme « validité concurrente ». En ce sens, on a considéré les récits en les mettant en relation avec les indicateurs d'égalité déjà disponibles pour chaque école.

Au cours du *processus d'écriture* de la narration sur la construction de l'égalité à l'école, nous avons voulu rendre compte du savoir que nous avons saisi dans les récits des directeurs. Nous avons soumis ce savoir aux questions que nous nous posons ; nous l'avons analysé à partir de ce que d'autres lectures de différentes études et recherches nous avaient apporté ; nous avons en retour interrogé les connaissances, les concepts et les idées que ces autres études nous avaient fournies. Nous sommes parvenues à ce que Rivas Flores appelle une « violence épistémique » qui questionne « le savoir » présent dans les récits lorsqu'ils apparaissent dans un contexte social, politique, économique (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009). Et inversement, nous avons mis à l'épreuve les énoncés qui circulent dans le contexte académique, social et politique à partir de ce que nous apportait « le savoir de l'expérience ». La construction d'une narration en tant que produit d'un processus de recherche permet de rendre compte du fait que la connaissance se nourrit de la vie pour y revenir, sous une autre forme.

ANALYSE DES RÉCITS DES DIRECTEURS D'ÉCOLES

Les écoles des directeurs interrogés sont situées dans différents contextes socioculturels : dans la ville de Buenos Aires, dans la province de Buenos Aires et à

Córdoba. Ce sont trois grandes juridictions, où il est possible de rencontrer différentes scènes éducatives et socioculturelles.

L'analyse des récits des directeurs sélectionnés est un processus qui a suivi plusieurs étapes successives. Nous présentons ici des résultats qui consistent à construire un récit autour des modes de production de l'égalité éducative en suivant la narration des directeurs. Les entretiens dont nous disposons furent réalisés auprès de Sebastián, Nelia et Marta⁵.

Sebastián n'a pas encore 40 ans, bien qu'il travaille dans l'enseignement depuis 20 ans. Durant nos entretiens, il fait preuve d'humour et d'intelligence pour raconter son expérience, et se montre particulièrement habile pour montrer les contradictions, les difficultés. Il a suivi dans une École normale une formation d'enseignant et d'éducateur spécialisé (pour les handicapés mentaux). Cela fait 12 ans qu'il est directeur d'une école spécialisée⁶. C'est une école de *doblo turno*⁷, où sont réunis 60 enfants et adolescents de 4 à 18 ans. 60 autres élèves y sont inscrits mais se rendent dans les écoles primaires « ordinaires » et font partie d'un « plan d'intégration » grâce auquel ils sont accompagnés dans ces institutions par des enseignants de l'école spécialisée. L'école ne comprend pas de classes par niveaux et par années mais les élèves sont organisés en groupes de travail sur des projets.

Dans le quartier de l'école, situé dans la deuxième couronne de l'agglomération de Buenos Aires, cohabitent des logements nés de plans sociaux avec des baraques. En ce qui concerne les services publics, le quartier manque d'égouts et de raccordement au gaz naturel. La population connaît une importante organisation en associations communautaires (jardins d'enfants, centres de santé, etc.). Durant les deux dernières décennies, un groupe croissant d'immigrés paraguayens, la plupart sans papiers, s'est installé dans le quartier. Un tiers de la population scolaire est immigrée. En ce qui concerne le niveau d'éducation des familles, plus de 65 % d'entre elles ont seulement été à l'école primaire. Durant ces dernières années, on remarque que de nombreux parents qui étaient au chômage ont trouvé du travail, bien que ce soit parfois au noir, dans le bâtiment.

Nelia a atteint l'âge de prendre sa retraite mais « ne le ferai[t] pour rien au monde ». Elle se dit fatiguée mais va à l'école et fait preuve d'une énergie débordante. Elle vit depuis toute petite à Córdoba où, comme elle le raconte avec fierté, elle a été reçue comme maîtresse de l'École normale nationale. Elle est maintenant directrice de la

seule école primaire de Tanti, un village de l'intérieur de la province, où, comme elle l'explique, «ici on a le fils du concierge et le fils du médecin».

L'école fut créée en 1881 comme école rurale, bien qu'aujourd'hui ce soit une école urbaine. Elle se situe dans un quartier très pauvre dont elle constitue le centre d'attraction. Seulement 40 % des parents d'élèves ont terminé l'école primaire et 5 % sont analphabètes. En 2011, 10,5 % d'entre eux travaillent au noir ou sont au chômage alors que huit ans auparavant ce chiffre atteignait 50 %. Les emplois des parents appartiennent souvent au secteur des services liés au tourisme, et beaucoup ne travaillent que pendant la saison estivale. En 2004, 90 % des enfants passaient dans la classe supérieure ; en 2011, on est passé à 99,7 % et il n'y quasiment pas d'élèves en retard scolaire.

Marta est retraitée depuis un an. Elle a été pendant presque 18 ans directrice d'une école primaire située dans un quartier de classe moyenne de la ville de Buenos Aires qui accueille près de 800 élèves inscrits, garçons et filles tous issus de secteurs sociaux, culturels et religieux très différents. Bien qu'elle soit à la retraite, Marta continue d'aller à l'école. Quand elle est sortie de l'École normale, elle est entrée à l'université où elle a étudié la littérature.

L'école de Marta est une école fondée en 1895 en tant qu'école élémentaire destinée aux fils des fermiers de la zone. Aujourd'hui, elle se trouve située dans un quartier de la classe moyenne de la ville de Buenos Aires, comportant quelques «squats» où habitent essentiellement des familles d'immigrants en situation précaire. La population scolaire a été et reste hétérogène. Les parents travaillent : artistes, commerçants, chauffeurs de taxis, transporteurs, concierges, chiffonniers. Peu d'entre eux sont présentement au chômage. On trouve aussi des mères chargées d'entretenir la famille en se consacrant à des travaux de ménage. Actuellement, 8 % des élèves sont des immigrants (Boliviens, Chiliens, Péruviens). Dans l'école, il n'y a plus d'enfants en retard scolaire et le redoublement est inférieur à 2 %.

Sebastián raconte comment il a opté pour l'éducation spécialisée. Il nous donne ici les premières réponses à nos questions sur la façon de construire et de travailler en faveur de l'égalité : en regardant l'Autre comme un égal.

J'ai choisi d'être enseignant pour des questions d'aide à autrui, des histoires liées à la religion, qui venaient de ma participation à des groupes de jeunes à l'église et

qui orientaient la « vocation » vers l'aide aux autres... Alors, là, les handicapés, ça collait parfaitement.

Moi aussi je me suis construit peu à peu avec l'école ; moi aussi je me forme au fur et à mesure, en faisant cette école que nous sommes en train de faire, elle me fait moi aussi. Je me suis dit qu'on devait discuter des choses et qu'on n'allait pas les faire comme ça parce que c'est comme ça ; nous réfléchissons sur la pratique et nous mettons des mots sur la pratique. Pendant toute cette période initiale⁸, on discutait de nos convictions, et on allait voir ceux avec qui on partageait les mêmes opinions et aussi ceux avec lesquels on était en désaccord. Et on discutait jusqu'à se mettre d'accord. Parce que, au bout du compte, dans tous les cas, il faut toujours prendre position.

Je crois que maintenant on a retourné ça, en cherchant un autre point de départ. Notre volte-face, ça a été de changer le point de départ. On fait ce que l'on fait avec n'importe quel enfant et ensuite on voit quand apparaissent les limites. On a tous des limites mais on les ignore, on ne les présuppose pas. Pourquoi avec les enfants de l'école spécialisée on devrait travailler à partir de limites présupposées ? On n'apprend pas de façon différente parce qu'on a un handicap, on apprend de beaucoup de façons différentes parce que dans tous les groupes humains les différences et les trajectoires différentes existent. En ce moment par exemple on discute d'un projet d'orchestre. Nous voulons monter un orchestre dans l'école, la discussion a commencé quand on nous a proposé que ce soit un orchestre de percussions. Pourquoi ? Parce qu'ils⁹ partent d'une limite : comment va-t-on apprendre le violon à des gamins d'une école spécialisée ? Ils nous ont proposé de faire un orchestre avec seulement des instruments de percussion. Parce que le présupposé ici – qui vient au fond de l'ignorance et de la peur – c'est qu'avec le violon ces enfants ne vont pas y arriver, le violon non, mais le rythme, c'est sûr que ça va marcher. Nous on leur a dit non. Qu'ils commencent comme avec n'importe qui, et ensuite on verra, si des limites apparaissent, on verra ce qu'on fait. Parce que des limites il y en a toujours, et pas seulement à l'école spécialisée. En faisant comme ça, et dans des situations très précises, on peut voir que ces enfants, pour certaines choses, ils se débrouillent aussi bien que n'importe qui. En général ce qui se passe c'est qu'on ne leur donne pas l'opportunité.

Sebastián explique qu'enseigner dans une école spécialisée l'amène à se rebeller contre tous ceux qui définissent *a priori* une limite aux capacités d'apprentissage de ses élèves :

À un moment, on a monté un projet qui consistait à rendre visite aux enfants, chez eux, dans leur maison.

Eux, ils viennent nous voir tous les jours, et bien il s'agissait d'inverser le sens de la visite. Et que les enfants de l'école spécialisée, qui sont toujours guidés par les adultes, nous guident, nous les adultes, jusqu'à leur maison.

C'est que, à la maison, on voit des choses qu'on ne voit pas à l'école. Et ça, ça nous intéressait doublement, la famille aussi elle voit des choses du maître quand il vient chez eux qui ne se voient pas à l'école. C'était aussi voir l'instituteur d'une autre façon, sans blouse. Et dans différentes situations, c'était les parents qui nous recevaient [...]. Le point commun qu'on a découvert c'est que dans toutes les maisons, ils nous montraient des photos et à partir de là, ils nous racontaient une histoire bien différente de celle à laquelle les maîtres sont habitués à l'école. Aller chez les enfants, pour nous, c'est pensé comme une autre forme d'école, nous ne cherchons pas à déscolariser, au contraire, c'est plutôt agrandir l'école. Une autre chose que nous a apportée cette expérience d'aller chez les enfants c'est que nous y avons vu une nouvelle possibilité dans la façon d'entrer en relation. Comme si on prenait plus conscience qu'on avait affaire à des adultes [...]. La relation se jouait d'une façon beaucoup plus horizontale, dans des termes plus adultes.

Entre les interstices laissés par l'affaiblissement du programme institutionnel, il est possible d'engager un travail en faveur de l'égalité. Dans son récit, Sebastián raconte que le travail en faveur de l'égalité se fait lorsque l'on parvient à mettre en question quelques-uns des dispositifs de contrôle et de discipline traditionnels :

Par exemple, dans le cas de la blouse. Dans ce cas, oui, arriver dans une école où tout est « encore à faire » [comme ce fût le cas lors de sa participation à la création de l'école] m'a permis de lâcher du lest, entre autres la question du vêtement qui rend homogène et qui marque des distances de pouvoir entre adultes, enfants et jeunes (je préfère dire comme ça plutôt qu'élèves et parents...). Il me semble que, pour moi comme pour de nombreux collègues, pouvoir penser et nous demander « Dans quelle école tu aimerais travailler ? » nous a donné à la fois la possibilité de « déplacer » notre propre subjectivité et de mettre en route une autre forme d'école.

Ça me ravit de voir que ces jeunes sont « inscrits » symboliquement dans une forme d'institution, parce que c'est ça qui leur manque dans leur vie. Parce qu'ils sont repoussés de tous côtés.

Sebastián nous raconte que, dans son quartier, il y a beaucoup de jeunes qui ne sont pas des élèves de l'école mais qui n'ont nulle part où manger ; aussi l'école leur a fait une place et, tous les jours, ils se rendent à la cantine de l'école pour déjeuner. Dans le cadre de ce partage du

déjeuner, ces jeunes apprennent des formes et des pratiques (règles d'hygiène personnelle et de vie en commun, etc.) auxquels ils n'auraient pas accès si cet « accueil » n'existait pas.

Sebastián insiste dans son récit sur cette école qui fait « les présentations » (Meirieu, 1996)¹⁰ : un orchestre, avec des percussions et des violons ; une table, un déjeuner ; une blouse. Avec les jeunes de l'école et avec ceux qui « n'y sont pas inscrits » mais qui sont aussi de l'école parce que l'école les reçoit, les inscrit, elle ne les abandonne pas. Que ce soit avec les enfants et les jeunes handicapés, avec les familles ou avec les collègues enseignants, le travail de l'école est de transmettre la culture, c'est un travail qui se fait avec tout le monde de la même façon. Il n'y a pas de limites a priori, il n'y a pas de préjugés, il n'y a pas d'enchantement charismatique. Sebastián réfléchit et travaille à une école qui produise de l'égalité en la concevant dès le départ (Rancière, 1987) et en assumant comme responsabilité principale la transmission-inscription culturelle :

Et c'est aussi très important pour la famille, pour toutes ces familles à qui on a dit, deux ou trois fois, que « leur enfant redoublait » ; qu'une fois encore il n'a pas atteint les objectifs parce qu'il n'est pas intelligent, que leur enfant doit aller à l'école spécialisée... bon, ici on cherche à leur dire ce qu'a appris leur fils et à leur montrer ce qu'il sait. Pour les familles ça aussi c'est très important. Les mettre dans une situation où, oui, ils peuvent quand un adulte les accompagne. Il y a quelque chose qui a attiré mon attention : quand toi, tu dis à un parent « votre fils est très intelligent », il te fixe, ébahi, incapable de croire qu'on parle de son fils, jamais on ne lui avait dit ça. Et juste ces mots, ça éveille quelque chose en eux, ça ouvre des portes, ça construit la réalité.

Nelia, comme Sebastián, commence son récit en nous racontant comment elle travaille avec les enseignantes de l'école. Comme cela se dégage de l'expérience des trois directeurs, la circulation de la parole et la confiance au sein des équipes enseignantes sont à la base du travail en faveur de la construction de l'égalité :

Quand la conviction est partagée au sein de l'équipe enseignante, c'est possible. Ça prend du temps et ce n'est pas gratuit. Ce n'est pas gratuit au sens où tu subis des désagréments, où tu dois faire marche arrière, un pas en avant, un pas en arrière. C'est beaucoup de travail, et c'est un travail de toute l'équipe, il faut se mettre d'accord. Et se laisser du temps quand l'accord ne se fait pas. Il faut savoir attendre.

Il y a eu beaucoup de changements et j'ai dû commencer par des choses simples. C'est comme quand tu dois te démêler les cheveux, ils sont très emmêlés, ça te fait mal partout, alors qu'est-ce que tu fais ? Tu commences par les nœuds, un à un. Maintenant que j'y repense, c'est comme ça que moi j'ai fait. Quand je suis arrivée, je voyais en CM1 des garçons avec de la moustache ! Je n'exagère pas, ils avaient 17 ans, quelques poils longs comme ça et ils étaient en CM1 ! Et à la fin ils s'en allaient... peut-être parce qu'ils devenaient pères. Et moi je me disais : mais ce n'est pas possible ! Comment font-ils pour ne pas se rendre compte qu'ils s'y prennent mal ?

Il est intéressant de souligner la relation que Nelia établit entre le changement et les problèmes qui se présentent à l'école, des problèmes que, d'une certaine manière, elle affronte, construit et transforme. Parce qu'elle établit les changements en fonction des problèmes, qui eux aussi changent au fur et à mesure. En principe, la présence d'enfants trop âgés est un problème, tout comme l'absurdité, la perte de temps et, au final, la façon d'organiser l'enseignement. Au cours de nos premières discussions, cette directrice admet qu'elle est frappée par la façon dont les institutrices restent paralysées face à des choses très élémentaires, détaillées par elle dans l'extrait d'entretien ci-dessous. Grâce au travail qu'elle mène avec les enseignants, les discussions changent de contenu : les problèmes et les situations changent, les positions occupées dans la discussion deviennent horizontales. La directrice doute de ses arguments (la discussion concernant l'organisation des cours est arrêtée) parce qu'«elles [les maîtresses] ont peut-être raison» :

Quand j'ai commencé à parler avec elles, tout était comme ça parce que ça se faisait comme ça... l'école c'était l'école parce que ça se faisait comme ça. Les examens trimestriels étaient comme ça «parce qu'on faisait comme ça». Il faisait un froid terrible et les maîtresses ne portaient pas de pantalons ! Elles ne quittaient pas la jupe et les bas en nylon¹¹. C'était des idées toutes faites qu'il fallait faire bouger mais elles formaient comme un écheveau complètement emmêlé, alors pour pouvoir arriver jusqu'à la trame, il fallait d'abord défaire tous ces petits nœuds. Même si je ne sais pas si je le faisais en ayant vraiment conscience, en vérité je ne sais pas si je me préoccupais tellement des idées toutes faites, moi je voyais ces «bêtises» qui encombraient le chemin, qui les empêchaient de voir qu'il y avait d'autres chemins possibles. Ça c'était un chemin qu'elles devaient d'abord parcourir, pour pouvoir ensuite changer avec les enfants [...]. Elles, elles dépendaient beaucoup de la parole des directeurs. Et maintenant elles tombaient sur une directrice qui se retrouvait les manches, qui arrivait en jeans et en tennis [...]. Je me

suis mise à poser des questions sur le programme didactique : c'était quoi le plus important ? décorer des feuilles en collant des paillettes ou ce qu'elles enseignaient ? Sur la disposition des tables, sur la sonnerie : est-ce que c'était vraiment nécessaire de garder la sonnerie ? ou est-ce qu'elles ne pouvaient pas aller en récréation quand elles le voulaient, quand elles estimaient que les enfants étaient fatigués et qu'il fallait faire une pause ? Ça a duré trois ans. Arrêter la sonnerie ! Elles ne voulaient pas en démordre de la sonnerie ! Maintenant, on n'a plus de sonnerie. [...] Ou encore, pourquoi est-ce que je ne pourrais pas faire un cours de sciences pendant trois jours ? Jusqu'à épuiser le thème étudié. Sans faire de mathématiques. Ou pourquoi je ne pourrais pas commencer une leçon de mathématiques, et la faire, imagine j'explique la règle de trois ou les fractions, ce que tu veux, et voir ça pendant trois ou quatre jours jusqu'à ce qu'on ait vu toute la question ? Et ensuite on passe à autre chose pour le travailler aussi en profondeur et comme ça on évite de faire un peu de tout et rien à fond. Ça fait presque deux ans qu'on discute de ça et il n'y a pas moyen. [...] Elles me disent que l'organisation quotidienne des matières est valable. Peut-être qu'elles ont raison. Je ne sais pas. Nous sommes toujours en train d'en discuter en ce moment.

Le récit de Nelia montre que, dans cette école, le changement n'est pas établi au terme d'un processus technocratique qui en serait le déclencheur. Le problème et le travail mené pour le résoudre s'inscrivent dans une situation qui reconnaît l'histoire et les traditions dont ils font partie. Ainsi, l'absence de réflexion sur les habitudes institutionnelles et les croyances culturelles largement répandues autour de ce qui constitue «la vraie école» sont les éléments qui maintiennent la grammaire de l'école (Tyack & Cuban, 2001). Nelia travaille sur les changements en prenant son temps. Comme elle l'exprime, cette conception des choses ne débouche pas toujours sur des succès, parfois les retours sont ressentis comme des gifles :

Je suis convaincue que pour ces enfants l'école est le seul endroit où ils peuvent ouvrir, élargir leur horizon. Les familles leur donnent ce qu'elles savent, ce qu'elles ont. Mais nous nous allons leur donner d'autres armes, que même la famille, peut-être, ne valorise pas. Aujourd'hui, dans ce contexte, les familles valorisent le fait d'avoir un travail, je ne sais pas si le savoir est valorisé comme nous nous le voudrions. Je peux te raconter une situation qui reflète ce que je veux te dire [...]. Quand les parents ont dit «Qu'ils mangent à l'école !», là j'ai senti qu'ils me donnaient une baffe¹². Ça s'est passé en juillet 2010 et, pour la première fois, j'ai senti que je pouvais baisser les bras. Parfois, la dureté de la réalité est très violente, nous, nous voulions profiter au maximum du temps disponible pour qu'ils le passent à

étudier et les parents nous répondaient : c'est mieux qu'ils mangent. Ça a été très difficile pour moi [...]. Parce qu'en plus ils apportaient leur petit sac avec leur déjeuner, ce n'était même pas qu'ils manquaient de nourriture.

Ainsi, Nelia rend compte, dans son récit, des tensions qui traversent le lien avec les familles de ses élèves. Le refus des parents de destiner à l'enseignement le temps que l'école consacre actuellement au repas des élèves, ce qui impliquait, en échange, que les élèves rapportent leur déjeuner à la maison en sortant de l'école, montre les traces profondes que les situations d'extrême pauvreté ont laissées dans les familles. Comme on va le voir plus loin, Nélia cherche également à rendre visibles des stratégies que les élèves (et parfois leurs familles) développent pour tirer parti de ce que leur offre l'école :

Dans des endroits comme ici, il n'y a pas beaucoup d'activités pour les enfants. Il y a ce que leur propose l'école. Comme le dit Agustin : « quand ils amènent une pièce de théâtre à l'école, moi je viens aussi l'après-midi et je la vois deux fois ». C'est pour ça que l'école a le devoir de pouvoir faire quelque chose¹³.

Nous, l'inégalité, on la retrouvait dans chaque salle de classe. Parce qu'ici, comme nous sommes la seule école officielle, tu trouves les petits Miguel qui ont l'expérience de la campagne, jusqu'aux enfants parfois suivis par la justice, mais aussi les enfants des professionnels, des maîtresses, qui doivent venir dans notre école. Et nous, comment on peut tous les rendre égaux ? On ne peut pas mettre à égalité les situations de vie, non, mais on peut égaliser la situation scolaire.

Je te raconte ce qui nous est arrivé avec le programme PIIE¹⁴, qui nous a beaucoup aidés, et en quoi il nous a aidés ? Surtout en pouvant nous apporter des moyens – parce que, parfois, nous, en tant qu'école, on ne peut pas apporter toutes les ressources [...] là on peut mettre à égalité tous les enfants dès le départ. Si on a les ressources suffisantes à leur donner, tous les enfants ont des livres, aucun d'entre eux ne va manquer d'un cahier ou d'un crayon, d'un marqueur et d'une feuille pour travailler. Et je crois que, mis à part la qualification, mis à part les livres, mis à part la lecture, je crois que toutes ces choses nous permettent d'apporter des réponses à toutes ces interrogations du type « et ce n'est pas possible parce qu'ils n'ont pas telle ou telle chose, on ne peut pas faire cette activité parce qu'il leur manque ça... » et une fois qu'ils l'ont ? Évidemment, nous savons bien que les moyens tout seuls ça ne suffit pas. Mais ils permettent quelque chose, qu'on puisse commencer tous ensemble, avec tout le monde.

Est-ce la distribution de moyens matériels, la distribution de biens symboliques qui rendent égaux ? S'agit-il

de rendre égaux en générant des conditions ? Le récit de Nelia établit que, face à la complexité du problème, de multiples formes d'intervention s'avèrent nécessaires. Elle relève que les politiques éducatives en vigueur fournissent les ressources matérielles qui permettent de placer tous les élèves en situation d'égalité, tout en signalant également ce que cela fait apparaître et qui ne s'explique pas seulement par l'absence de ressources.

Marta, quant à elle, commence par reconnaître que l'école publique lui a donné les ressources symboliques qui lui ont permis d'accéder à un monde culturel qu'elle et sa famille ne connaissaient pas :

Écoute, moi, je suis toujours partie de ce que l'école publique m'a apporté à moi. Mon père est arrivé à Buenos Aires dans les années 1940. C'était un *peón*, un homme de la campagne, mais il avait atteint la 6^e, il avait très bien travaillé et il ne faisait pas une seule faute d'orthographe. On était une famille vraiment très modeste et moi, vraiment, l'éducation publique m'a tout donné, m'a apporté des outils et m'a stimulée pour toute la vie. Et j'ai toujours pensé que ce qu'elle m'avait donné à moi, elle pouvait aussi le donner aux autres, c'était ça mon objectif. L'école ne peut peut-être pas corriger les conditions de vie, les circonstances de la vie, mais pour tout ce qui relève de l'intellect si, et à partir de là, elle peut leur offrir des possibilités.

Marta, Nelia et Sebastián n'hésitent pas à signaler que l'école rend égaux dans la mesure où elle élargit l'horizon culturel. Sebastián veut qu'il y ait un orchestre avec des violons dans son école, Nelia est fière de voir Agustin se rendre deux fois dans la même journée à l'école quand celle-ci propose des pièces de théâtre, Marta reconnaît l'égalité dans le travail intellectuel. Cependant, ils se réfèrent aussi à l'impact produit par le manque de ressources matérielles et par la pauvreté sur la scolarité et sur les possibilités d'apprentissage des enfants :

Ici il y avait des enfants très pauvres, qui vivaient dans des maisons occupées illégalement et des enfants qui avaient un niveau de vie impressionnant. Mais cette inégalité a d'une certaine façon des conséquences sur le rendement [...]. Nous avions aussi un petit Bolivien qui vivait dans un squat avec sa famille et ils étaient sur le point d'être expulsés. Le petit Bolivien était extrêmement respectueux, affectueux, et il apprenait, apprenait. Il étudiait ! C'était l'un de ceux qui avaient pris « la conquête du savoir » pour devise, un vrai petit Rosarito¹⁵.

Cette année-là, le ministère national nous a proposé de faire passer une évaluation, et nous, on acceptait toujours de se présenter aux évaluations du ministère. Les

enfants étaient là, en train de passer l'examen, moi je passais dans les salles de classe, et je le voyais qui regardait l'énoncé de mathématiques, il regardait, il regardait et il avait l'air de ne pas comprendre. Je me suis approchée et je lui ai dit « Qu'est-ce qui t'arrive ? » Et alors il me répond : « Là c'est écrit que l'unité tarifaire du taxi coûte tant, et, vous savez quoi ? Moi je n'ai jamais pris de taxi, je ne sais pas ce que c'est l'unité tarifaire ». Bon, là, sur le moment ça s'est arrangé, mais tous ceux qui n'ont pas de livres chez eux, qui n'ont pas accès à un ordinateur, ce sont des enfants qui ont moins de possibilités, et nous, l'école, on essaie de les leur donner.

Nous avons affaire à des discours hybrides, qui combinent différentes traditions et différents points de vue. C'est probablement dans ces mélanges, dans leurs contradictions et dans leurs entrecroisements que l'on peut détecter les formes qui montrent la façon dont les directeurs d'école traduisent les modèles culturels au sein desquels s'est configurée l'égalité à l'école. Aux origines du système éducatif, l'égalité s'est traduite par des opérations d'homogénéisation qui ont discipliné les corps, qui ont imposé des habitudes et des coutumes. Dans le récit de Marta, l'égalité se traduit par d'autres opérations (par exemple, celle de produire de la reconnaissance en affirmant que tous sont ou peuvent être des conquérants du savoir, quelle que soit leur condition sociale, culturelle, économique ou religieuse). Dans son récit, un grand nombre d'opérations ont produit une homogénéisation des conduites et ont créé des habitudes qui continuent d'être actives simultanément :

Les Rosaritos se distinguent parce qu'ils s'efforcent d'être de bonnes personnes, ils sont prêts à conquérir des connaissances, ils n'arrivent pas en retard, ils respectent les autres, ils aident à garder l'école propre... c'est une stratégie qui a fini par donner une identité particulière et forte à tous ceux qui sont passés par ici, les enfants, les parents, les enseignants et les assistants.

Ça c'est un outil fondamental : qu'ils sachent qu'ils peuvent tous apprendre et étudier, que s'ils s'assoient sur leur chaise, ils vont apprendre. Avec les Dix commandements du bon Rosarito, on leur dit qu'ils sont des « conquérants du savoir » [...]. Et ça tout le temps, c'est comme la petite goutte d'eau qui tombe et qui finit par creuser la pierre. [...] Chaque fois qu'ils réussissaient quelque chose en sport ou qu'ils gagnaient un prix ou qu'ils se distinguaient dans un domaine qui les socialisait, on leur reconnaissait ce qu'ils avaient accompli et ça, ça nous a donné des résultats incroyables en termes de confiance, ça leur confirmait le fait qu'ils « étaient capables » quoi qu'ils entreprennent.

[...] Nous avons commencé à dire que les enfants devaient lire des livres en entier. Si à l'Instituto Argentino Modelo¹⁶ ils peuvent lire quelque chose comme 40 livres, pourquoi on ne pourrait pas sortir de l'école publique en lisant aussi ? Et les maîtresses ne peuvent pas passer leur vie à se plaindre des élèves, à dire que ça ne sert à rien, qu'ils ne veulent pas, qu'ils ne font rien. Qu'elles voient ce qu'ils peuvent faire et qu'elles les poussent à le faire. Ça, c'est une chose que je ne comprends pas : on est là pour ça, pour qu'ils puissent faire des choses, pour leur apprendre.

La réponse de Marta à nos questions sur l'égalité est liée à ce qu'on apprend à l'école, au savoir distribué par l'école. Marta reste convaincue de la force de l'expérience scolaire. Dans cette école, il n'y a pas de sujet incapable, de sujet « assisté ». C'est le contraire : les maîtresses sont là pour leur faire voir *de quoi ils sont capables*. On pourrait dire aussi que Marta mise sur ce que démontre Michèle Petit, qu'avec la lecture vient « la découverte d'une alternative, d'une marge de manœuvre, d'une ouverture » qui permet aux gens de reconnaître qu'il y a « quelque chose de plus », au-delà de ce qui nous entoure et de ce qui nous est familier, qui nous ouvre des horizons. « Ce quelque chose de plus, ce sont les maîtres, les bibliothécaires, les livres mêmes qui le forment » (Petit, 2001, p. 127).

RÉFLEXIONS FINALES

Nous avons signalé au début de cet article que les récits de ces directeurs d'écoles, qui cherchent à donner de nouveaux sens à l'action pédagogique en rapport avec l'égalité éducative, doivent être situés à la fois dans le cadre des fêlures du programme institutionnel et dans la crise sévère qui marqua la fin du xx^e siècle en Argentine. Cela laisse à la charge des directeurs une grande partie des efforts nécessaires pour construire du sens, de la légitimité et de l'autorité pour l'école et pour eux-mêmes en tant que directeurs.

Évidemment, ces directeurs ne travaillent pas dans le vide, bien au contraire : leur travail est traversé par des traditions et des débats intenses en lien avec l'école et l'égalité. Parce qu'il ne s'agit pas de passés périmés mais bien de passés agissants, qui ont laissé leur empreinte, dont la marque reste vivante. Les traces des formations et des sentiments anciens peuvent se rencontrer dans les pratiques d'aujourd'hui, déplacées, recouvertes mais

toujours valides. Aucun changement ne s'imprime sur du vide, au contraire il négocie toujours avec des traditions et des cultures institutionnelles et avec des pratiques qui peuvent provoquer de nouvelles frictions et de nouveaux hybrides. C'est à partir de là que ces directeurs organisent leur position dans une construction établie, qui ne répond pas seulement à un rôle assigné et qui cherche à ne pas rester enfermée dans un contexte particulier. Justement, la construction établie les éloigne de la perspective d'un copiste, qui chercherait à rester fidèle à un original ou qui suivrait au pied de la lettre un modèle. Nous pourrions affirmer qu'ils ne font pas preuve d'une « intentionnalité *clonadora*, de reproduction clonique » (Frigerio, 2000) et, dans ce sens même, qu'ils s'éloignent également des modèles standardisés.

Notre parcours à travers les récits apporte des éléments concernant la manière dont nos directeurs construisent une façon de diriger l'école qui puisse contribuer à l'égalité éducative. Nous chercherons à rendre compte de cela à travers trois points de convergence.

Le premier et le plus frappant de ces points communs dans les trois récits est celui de la confiance et de l'accent mis sur le fait que tous les élèves peuvent apprendre. D'où la centralité qu'ils accordent à la question de l'enseignement ; c'est dans ce cadre que se mettent en place (et se produisent) des transformations des formes scolaires en vigueur. Chacun de ces directeurs le raconte d'une façon différente. Sebastián dit que les jeunes ont besoin que quelqu'un les inscrive symboliquement, qu'ils ont besoin du cadre institutionnel. Marta, elle, est plus directe : elle veut pour ses élèves ce que l'école publique lui a donné à elle, la possibilité d'être intégré socialement, culturellement et économiquement. Nelia, quant à elle, est convaincue que l'école est, pour la grande majorité de ses élèves, le seul lieu qui leur ouvre des horizons culturels, qui les détache de l'immédiateté du quotidien.

Dans le discours scolaire de ces directeurs, la mission de la tradition républicaine en faveur de l'intégration de tous reste toujours active. Néanmoins, ils ne suivent pas le cadre qui lui est souvent lié, et qui assimile intégration et homogénéisation. Les changements qu'ils impulsent portent atteinte aux formes les plus homogénéisantes dans lesquelles cette mission s'est incarnée et produisent, en revanche, une reconnaissance tout en faisant place à la complexité des identités multiples.

Ces récits ne sont pas non plus en accord avec la façon dont on a construit dans les années 1990 la figure de l'autre comme celle d'un assisté. On trouve, à travers

cette confiance et cet accent parfois démesuré porté sur le fait que tous les élèves peuvent apprendre, une forte prise de distance : les directeurs se battent contre l'absentéisme pédagogique (tellement associée aux années 1990), ils se battent aussi contre la victimisation des enfants et des enseignants.

Le deuxième point de convergence dans les récits est qu'ils montrent qu'un peu de la grammaire de l'école a été remis en question, à partir de changements de l'organisation scolaire, comme la définition des espaces, la grille horaire et les formats d'évaluation. Si, comme le dit Viñao, pour savoir ce qui fait partie de la culture scolaire, le meilleur moyen c'est de se rapprocher de tout ce qui n'est pas mis en question au sein de l'école, ces directeurs commencent eux par faire apparaître et par interroger ce qui est conçu comme naturel et, à partir de là, ils avancent en produisant des variations sur la grammaire scolaire en vigueur.

Les processus d'invention ou de changement doivent briser des théories, des idées, des principes, des modèles qui ont été consolidés dans les institutions éducatives pendant de nombreuses années. Une des conditions de possibilité pour transformer certaines de ces règles scolaires dans les écoles a été le travail des directeurs en faveur d'une politique de légitimation des enseignants, autorisant leur parole et reconnaissant leurs savoirs. Les récits s'accordent sur ces gestes de légitimation. Les modifications opérées par ces directeurs sur les formes du scolaire (espace, temps, blouses, projets...) s'appuient néanmoins sur des raisonnements scolaires (Lahire, Vincent & Thin, 1994) : c'est plus d'école, et une autre école.

Loin d'une vision romantique du quotidien scolaire, les directeurs reconnaissent que leur travail avec les enseignants n'est pas un processus serein mais dense et conflictuel. Dans leur démarche, le temps est une dimension-clé : les changements se produisent au travers de petites constructions internes ou par des influences extérieures tant qu'ils réussissent à définir des sens et des pratiques (Ezpeleta Moyano, 2004). Ils évoquent un travail soutenu pour parvenir à transformer un groupe d'institutrices en une équipe de travail, construite au cours du processus même de discussion et de production de variations sur la grammaire scolaire. Ce sont aussi des directeurs qui accentuent la demande de travail auprès de leurs enseignants. Paradoxalement, grâce à la reconnaissance et aux succès, la satisfaction de l'équipe s'accroît également.

Le troisième point de convergence dans les récits est

qu'ils rendent compte d'écoles qui sortent de leurs frontières, qui font du quartier leur territoire. Bien qu'elles fassent usage d'un vaste espace d'autonomie, elles ne semblent pas amenées à se fixer dans leur voisinage immédiat, à recourir uniquement à ce qui est disponible dans leur territoire. Au contraire, il semblerait que l'école ouvre les horizons de son action, en proposant de sortir de l'espace familial, d'entrer en contact avec d'autres réalités et d'autres horizons. Les directeurs reconnaissent qu'il y a des stratégies d'évitement élaborées par les familles pour éviter que leurs enfants soient stigmatisés. Dans ce cadre, ils ont proposé d'autres stratégies pour déstigmatiser leurs écoles.

Bien que leur action ne semble pas découler directement des politiques étatiques, les récits des directeurs montrent que la vieille éthique républicaine réapparaît,

revitalisée et entremêlée avec d'autres missions et d'autres discours. Il semblerait que les nouvelles lignes et catégories des politiques étatiques soient elles aussi transformées dans ces constructions concernant l'égalité éducative, dans une rhétorique qui s'éloigne de la responsabilisation individuelle et qui met en jeu des définitions égalitaires des droits. Comme le dit Hassoun (1996), quoi qu'il en soit, il s'agit de directeurs qui exercent leur liberté de se saisir de tout ce dont ils ont hérité et d'en faire autre chose.

Alejandra Birgin

alebirgin@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica

Adriana Fontana

abefontana@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

NOTES

- 1 Nous pourrions également faire référence à la « forme scolaire », un concept soutenu par Vincent (1994), mais cela nous amènerait à ouvrir un débat entre les auteurs, ce qui n'est pas l'objet de cette présentation.
- 2 À la différence de nombreux pays européens, le système éducatif argentin a toujours été un système unique. À partir de 1980, de nouvelles recherches ont rendu compte des formes locales de discrimination éducative à travers la construction de circuits éducatifs liés à l'origine socioculturelle et économique de la population scolaire (Braslavsky, 1985).
- 3 Quelques données seulement : en 1984, avec le retour à la démocratie, la pauvreté en Argentine touchait 15 % de la population urbaine. Avec la crise de 2001, la population pauvre atteignit 57,5 % et la population d'indigents 27,5 % (SIEMPRO, 2007), et le taux de chômage atteignait 23,4 %. En mai 2002, 33,1 % des moins de 18 ans vivent dans l'indigence. Sur le total des mineurs pauvres et indigents, 40 % ont entre 6 et 12 ans et 29 % ont moins de 5 ans (Lozano, 2002, p. 5).
- 4 Des traits partagés par l'ensemble des réformes éducatives appliquées en Amérique latine.
- 5 Les extraits des récits reproduits ici ont été tirés de *La igualdad educativa en la experiencia escolar*, mémoire de maîtrise d'Adriana Fontana, chapitre 4 : « Los Relatos ».
- 6 Ce terme désigne en Argentine les écoles destinées à recevoir des enfants et des jeunes présentant des handicaps moteurs, sensoriels, et intellectuels (note du traducteur).
- 7 En Argentine, on ne va habituellement à l'école que le matin ou l'après-midi. Dans une école de *double turno*, tous les enfants viennent toute la journée à l'école (note du traducteur).
- 8 Sebastián fait référence à l'époque de la création de l'école, dont il fût l'un des protagonistes, en 2003.
- 9 Sebastián fait référence à un projet d'orchestre scolaire. Les inspecteurs lui ont proposé d'organiser un orchestre limité aux percussions, supposant que les élèves de son école (qui sont affectés en fonction de différents types de handicaps mentaux) ne pouvaient jouer d'autres instruments. Sebastián soutient que l'hypothèse doit être au contraire que tous les enfants peuvent jouer de tous les instruments jusqu'à ce qu'apparaissent des limites.
- 10 Meirieu fait remarquer que « nous sommes introduits dans le monde par des adultes qui, comme on dit, "font les présentations" : "Voici mon fils, il s'appelle Jacques ou Ahmed. Mon fils, voici le monde, je ne sais pas vraiment comment il s'appelle : la France ou l'Europe, les Minguettes ou l'Islam, la télévision ou les Droits de l'homme. Mais ce monde existe, nous en faisons partie, plus ou moins, mais il est là. Il était là avant toi, avec ses valeurs, son langage, ses habitudes, ses rites, ses joies et ses souffrances, ses contradictions aussi. Bien sûr, je ne connais pas complètement ce monde [...]. J'en fais partie, et je dois t'y introduire" » (1996, p. 15).
- 11 En Argentine, la dictature a interdit aux enseignantes d'aller travailler à l'école en pantalon. Dans l'attitude des institutrices de l'école de Nelia, on peut certainement déceler que cette interdiction opère conjointement à une attitude conservatrice vis-à-vis des femmes et de leur façon de s'habiller.
- 12 La directrice fait référence à un sondage réalisé dans l'école, dans lequel on demandait aux familles si elles préféreraient que les enfants mangent à l'école, ou bien qu'ils emportent chez eux leur déjeuner à la sortie de l'école (de façon à ce que le temps passé à déjeuner puisse être consacré à l'enseignement). Mais les parents d'élève ont répondu qu'ils préféreraient que les enfants mangent à l'école.
- 13 Dans l'école de Nelia, les élèves se répartissent en deux groupes, les uns assistant à l'école le matin, et les autres l'après-midi. Agustín est l'un des élèves qui vont à l'école l'après-midi. Ce que Nelia relève ici, c'est que lorsqu'il y a des activités culturelles, Agustín et d'autres enfants rusent pour assister deux fois dans la journée à l'école (dans leur groupe et dans celui des autres enfants) pour participer à nouveau à l'activité.
- 14 Le Programme intégral pour l'égalité éducative (PIIE) est un programme national mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale depuis 2003. Le programme se propose de renforcer les écoles situées dans les contextes sociaux les plus vulnérables et, pour ce faire, prend en charge la distribution de ressources matérielles et symboliques.
- 15 C'est un jeu de mots qui porte sur le nom de l'école (Rosario Vera) pour désigner ses élèves.
- 16 École privée reconnue dans la ville de Buenos Aires pour la qualité de son enseignement de la lecture et de la littérature (note du traducteur).

BIBLIOGRAPHIE

- ALONSO L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología* [L'approche qualitative en sociologie]. Madrid : Ed. Fundamentos.
- BIGLIA B. & BONET-MARTI J. (2009). « La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida » [La construction de récits comme méthode de recherche psycho-sociale]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, n° 10(1). En ligne : <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666>> (consulté le 11 février 2015).
- BIRGIN A. (2006). « Pensar la formación docente en nuestro tiempo » [Penser la formation enseignante aujourd'hui]. In F. Terigi (dir.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* [Dix regards sur l'école primaire]. Buenos Aires : Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- BOLÍVAR A. & DOMINGO J. (2006). « La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual » [La recherche biographique et narrative en Amérique latine. Champs de développement et état actuel]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7 n° 4. En ligne : <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>> (consulté le 14 août 2014).
- BOLÍVAR A. (2002). « ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación » [De nobis ipsis silemus? Épistémologie de la recherche biographique-narrative en éducation]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n° 1.
- BRASLAVSKY C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina* [La discrimination éducative en Argentine]. Buenos Aires : Miño y Dávila Editores.
- BRUNER J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia* [Réalité mentale et mondes possibles. Les actes d'imagination qui donnent du sens à l'expérience]. Barcelona : Gedisa.
- BRUNER J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* [La fabrique des histoires. Droit, littérature]. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- DUBET F (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd du Seuil.
- DUSSEL I., BIRGIN A. & TIRAMONTI G. (2000). « Decentralization and Recentralization in the Argentine Educational Reform: Reshaping educational policies in the 90 ». In T. Popkewitz, *Educational Knowledge: Changing relations ships between the state, civil society, and the educational community*. New York : SUNY Press.
- EZPELETA MOYANO J. (2004). « Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación » [Innovations éducatives. Réflexions sur les contextes dans leur mise en place]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, n° 21.
- FONTANA A. (2011). « Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico » [Questions sur le savoir, l'expérience et le récit dans le champ pédagogique]. In A. Alliaud & D. Suárez (dir.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA-CLACSO.
- FRANDJI D. (2011). « Les frontières des politiques d'éducation prioritaire comme élaboration sociale complexe ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II*. Lyon : ENS Éditions
- FRIGERIO G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman a las reformas? Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe* [Les réformes éducatives réforment-elles l'école, ou les écoles réforment-elles les réformes? Séminaire sur la recherche en éducation en Amérique latine et Caraïbes]. Chile 23 al 25 de agosto de 2000, UNESCO.
- GARCÍA CANCLINI N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad* [Cultures hybrides : stratégies pour entrer et sortir de la modernité]. Mexico : Grijalbo.
- GUDMUNDSDOTTIR S. (1995). « The narrative nature of the pedagogical knowledge about the content ». In H. McEwan & K. Egan (dir.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York : Teachers College Press.
- HASSOUN J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria* [Les contrebandiers de la mémoire]. Buenos Aires : Ediciones de la Flor.
- LAHIRE B., VINCENT G. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LOZANO, C. (2002). *Argentina: una comunidad en riesgo. Infancia, adolescencia y juventud en mayo de 2002* [Argentine : une communauté en péril. Enfance, adolescence et jeunesse en mai 2002]. Buenos Aires : Instituto de Estudios y Formación, CTA.
- MCEWAN H. & EGAN K. (dir.) (1995). « Introduction ». In H. McEwan & K. Egan (dir.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York : Teachers College Press.
- MCLEOD J. & YATES L. (2006). *Making modern lives: subjectivity, schooling and social change*. New York : SUNY Press.
- MEIRIEU P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur
- PETIT M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* [Lectures : de l'espace intime à l'espace public]. Mexico : FCE.
- POPKIEWITZ, T. (2010). « Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación » [Inclusion et exclusion : des gestes doubles en politique et en sciences de l'éducation]. *Revista Propuesta Educativa*, n° 33.
- RANCIÈRE J. (1987). *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- RIVAS FLORES J. & HERRERA PASTOR D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. [Voix et éducation. Le récit comme perspective d'interprétation de la réalité]. Barcelona : Ediciones Octaedro.
- SENNET R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* [La corrosion du caractère : les conséquences personnelles du travail dans le nouveau capitalisme]. Buenos Aires : Editorial Anagrama.

- SIEMPRO (Sistema de Informacion, Monitoreo y Evaluacion de Programas Sociales) (2007). *Pobreza e indigencia. Abril 2006. Elaboración propia en base a EPH-INDEC* [Pauvreté et indigence, avril 2006]. En ligne : <http://www.siempro-sisfam.gov.ar/archivos/pobreza_e_indigencia.pdf> (consulté le 23 janvier 2013).
- TYACK D. & CUBAN L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* [À la recherche de l'utopie. Un siècle de réformes des écoles publiques]. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- VALLES M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* [Les techniques qualitatives en recherche sociale: réflexion méthodologique et pratique professionnelle]. Madrid : Síntesis.
- VASSILIADES A. (2012). « Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar » [Positions enseignantes face à l'inégalité sociale et éducative : débats et trames de sens autour des régulations du métier d'enseigner]. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 30.
- VIÑAO A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* [Systèmes éducatifs, cultures scolaires et réformes. Continuités et changements]. Madrid : Ediciones Morata.
- VINCENT G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VOMMARO G. (2010). *Regards croisés sur les rapports des classes populaires au politique en Argentine. Retour sur la question du « clientélisme »*. Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.