

L'EXCLUSION SOCIALE COMMENCE À L' ÉCOLE

THÉODOROS MYLONAS

Resume - *Cet article vise à analyser et à mettre en évidence un des aspects d'un mécanisme latent: la marginalisation et l'exclusion sociale, au sein même de l'école, des élèves qui ont de mauvais résultats scolaires. L'école, dont la tendance - sous la forte pression de l'idéologie de la démocratisation et de l'égalisation des chances - est de diminuer ses exigences dans le but de permettre une plus longue scolarité des élèves à l'intérieur de celle-ci, n'a pas résolu le problème: les élèves restent à l'école, mais ils sont exclus de l'intérieur. En partant de ces remarques, nous formulons les questions suivantes: quels sont les liens sociaux de ces élèves avec les autres, les bons élèves? Quels sont le ou les facteurs qui déterminent ces liens? S'agit-il de liens d'intégration au micro-environnement scolaire ou de liens de rejet social qui ont lieu dès le début et à l'intérieur de celui-ci? C'est ce dernier point qui constitue l'hypothèse de notre article. Notre recherche empirique à ce sujet, qui portait sur un échantillon de 301 élèves de la dernière classe de l'école primaire, a confirmé notre hypothèse selon laquelle les liens d'attraction et d'exclusion des élèves sont en connexion avec leurs résultats scolaires, en relation étroite d'ailleurs avec leur origine sociale.*

Thème et plan de l'article¹

Cet article vise à analyser et à mettre en évidence un des aspects d'un mécanisme latent: la marginalisation et l'exclusion sociale, au sein même de l'école, des élèves qui ont de mauvais résultats scolaires. Pour ce faire, nous suivrons le plan suivant: après une brève mention du déplacement de l'intérêt académique de la représentation sociale de la notion de *chômage* à la notion d'*exclusion sociale*, on signalera l'émergence d'un problème qui est devenu désormais social et qui se traduit d'une part par le taux élevé d'élèves en situation d'échec scolaire qui abandonnent prématurément l'école et de l'autre, par la difficulté de leur absorption par le marché du travail. Par la suite, on notera que l'école, dont la tendance - sous la forte pression de l'idéologie de la démocratisation et de l'égalisation des chances - est de diminuer ses exigences dans le but de permettre une plus longue scolarité des élèves à l'intérieur de celle-ci, n'a pas résolu le problème: les élèves restent à l'école, mais ils sont *exclus de l'intérieur*. En partant de ces remarques, nous formulerons les questions suivantes: quels sont les *liens sociaux* de ces élèves avec les autres, les bons élèves? *Quels*

sont le ou les facteurs qui déterminent ces liens? S'agit-il de liens d'intégration au micro-environnement scolaire ou de liens de rejet social qui ont lieu dès le début et à l'intérieur de celui-ci?

C'est ce dernier point qui constitue l'hypothèse de notre article. Notre recherche empirique à ce sujet, qui portait sur un échantillon de 301 élèves de la dernière classe de l'école primaire, a confirmé notre hypothèse selon laquelle les liens d'attraction et d'exclusion des élèves sont en connexion avec leurs résultats scolaires, en relation étroite d'ailleurs avec leur provenance sociale. Notre enquête montre que pour les bons élèves, les liens sociaux dans le microcosme de l'école sont positifs ils sont *intégratifs*, tandis que pour les mauvais élèves, ils sont négatifs puisque ce sont des liens de rejet et d'exclusion.

Dans l'ensemble, les données montrent que l'*exclusion sociale* en tant que processus et phénomène, est présente à l'intérieur de l'école qui, néanmoins, continue à être considérée comme le lieu par excellence de socialisation et d'intégration sociale de l'enfant après la famille.

La représentation sociale de l'exclusion

Comment la plupart des gens se représentent la notion d'*exclusion*? Que *représentent* (c'est-à-dire qu'entendent) les experts lorsqu'ils font de l'exclusion et de ses représentations l'objet d'une approche scientifique? Comment pourrait-on définir l'exclusion sociale? (Jodelet et al, 1989).

Nous n'avons pas l'intention d'en dire plus au sujet d'une notion qui n'est pas, à notre sens, un objet construit de recherche qu'une conception qui participe à la *dynamique de la construction sociale de la réalité* et qui donc ne peut être définie avec la rigueur scientifique nécessaire (Berger et Luckmann, 1986; Durkheim, 1967; Autès, 1995).

Il faut noter qu'à partir de la moitié des années 80, c'est-à-dire à partir du moment où l'on a pris conscience de la tendance de destructuration et du rétrécissement du marché du travail, la notion d'*exclusion sociale* s'est presque substituée, dans les discussions théoriques relatives, à la notion de *chômage*. Cette substitution a eu lieu non seulement parce qu'il s'agit d'une notion plus inventive mais aussi parce qu'elle englobe, entre autres, la série manifeste et complexe des conséquences sociales du chômage. Au fond, la question qui concerne l'exclusion peut être considérée comme une question d'ampleur sociale et politique beaucoup plus considérable, car elle clarifie et cristallise cet ensemble complexe de phénomènes où s'accroissent: inégalités, marginalisation, pauvreté et isolement dans l'espace social et géographique (Kokoreff 1995: 27).

Ce déplacement de la notion de *chômage*, comme phénomène économique, à

la notion d'*exclusion*, comme phénomène social, a opéré une modification du concept de hiérarchie verticale des inégalités sociales, notion généralement admise jusqu'à la moitié des années 80: les grands, les moyens, les inférieurs. Ceux qui possèdent beaucoup, peu ou rien. La grande bourgeoisie, la bourgeoisie moyenne, le prolétariat etc. Les inégalités se traduisent désormais horizontalement: ceux qui sont à l'*intérieur* et à l'*extérieur*, qui participent au jeu et qui en sont exclus; ceux qui sont fonctionnellement reliés au réseau dominant de liens sociaux – qui assure plus ou moins leur subsistance biologique et surtout sociale – et ceux qui sont coupés du cycle de production et d'échange; qui sont exclus, 'qui sont dans le vide social', comme le dit Alain Touraine (1991: 8).

La notion d'exclusion sous-entend l'existence d'une ligne de démarcation entre l'*intérieur* social et l'*extérieur* non-social et exprime leur *non-relation*. Le chômage, la pauvreté, le fait de posséder peu, presque rien, ou rien, est un phénomène économique. L'exclusion cependant est un phénomène social plus ample et plus profond. Elle a aussi des dimensions psychologiques. Elle bouleverse les forces intérieures de l'individu-personne dans sa lutte pour accéder à un poste de travail et pour revendiquer sa dignité sociale. Par conséquent, elle ronge le tissu de cohésion de la société: les catégories de populations exclues ne *communiquent* plus désormais avec ceux qui sont à l'*intérieur* et avec le reste des éléments structurels ou constitutifs de la société à laquelle elles appartenaient ou auraient dû appartenir totalement (Bouffartigue, 1993).

Une autre dimension importante de cette *nouvelle représentation sociale* de l'exclusion est que l'attention et l'intérêt analytique s'est déplacé des faits-phénomènes d'exclusion aux *processus* qui les ont provoqués. On a noté que l'exclusion ne se produit pas d'un jour à l'autre. C'est le produit à long terme des processus de génération et de constitution sociales des conditions préalables à l'exclusion, processus extérieurs, objectivisés, c'est-à-dire structurels et qui échappent le plus souvent à la conscience de l'individu.

Dans son étude: '*De l'exclusion (sociale) comme état à la vulnérabilité (sociale) comme processus*' Robert Castel (1992) décrit en détail les dimensions de ces processus, parfois à long terme, de préparation à l'exclusion sociale. Ainsi, le champ notionnel et représentatif de l'exclusion a été élargi, et comprend l'observation et l'étude systématique de diverses catégories de populations et de groupes sociaux qui manifestent des *signes avant-coureurs d'exclusion*, à des stades ou à des degrés divers (Paugam, 1991).

Les données confirment que la tendance à la croissance continue du nombre de toutes sortes d'exclus se produit parallèlement et en opposition au développement économique et à l'accumulation de richesses. Alors qu'on s'attendait, jusqu'aux années 70, à ce que la croissance économique générale apporte la prospérité à toute la population, il est arrivé, et cela continue à se produire, qu'elle a apporté plus ou

moins l'amélioration constante du niveau économique et social des 2/3 de privilégiés de la société et à engager dans une voie d'exclusion irréversible le tiers de défavorisés. Il s'agit d'un phénomène structurel et non bien entendu d'une 'coïncidence', comme l'a noté fort à propos Stoleru (1974).

L'aspect scolaire de l'exclusion

L'école s'est engagée à accomplir deux missions:

(a) préparer et produire l'élite, en transmettant une culture officielle de haut niveau, et (b) noter, attester et classer la faiblesse de ceux qui ne correspondent pas au profil et aux exigences de cette culture et, par conséquent, les confiner dans des orientations et dans des niveaux d'enseignement de moindre valeur économique, sociale et politique ou les exclure (rejeter), ou même les pousser à s'auto-exclure (à interrompre leur scolarité).

C'est la seconde mission - fonction de l'école qui nous intéresse ici.

Avant les années 60, l'échec scolaire ne constituait pas un problème social en Grèce, comme d'ailleurs dans les autres pays européens. Jusqu'à cette époque, on n'en faisait pas mention. Au contraire, on souhaitait que l'école, surtout l'enseignement secondaire, soit plus sévère et rejette un plus grand nombre d'élèves pour assurer un niveau élevé de connaissances, d'aptitudes et en général de culture à ceux qui y achevaient leurs études. Personne n'associait l'échec scolaire et le rejet des élèves à leur origine sociale. Le phénomène de l'inégalité des résultats scolaires était attribué à une différence d'inclinations, de dons et à des problèmes psycho-médicaux (Isambert- Jamati, 1985; Mylonas, 1982).

Pendant les années 60, époque où une explosion scolaire se produit également en Grèce, ont fait leur entrée dans l'enseignement du second degré de nombreux enfants provenant de catégories sociales jusqu'alors exclues et dont les pressions qu'ils exercèrent sur l'enseignement se prolongèrent jusqu'à l'université. De son côté, l'école, sous la pression d'une nouvelle idéologie dominante, l'égalité des chances dans l'enseignement, chercha avec une série de réformes (les plus importantes ayant eu lieu en 1959, 1964 et 1976) à adapter son programme de façon à ce qu'il soit plus accessible à sa nouvelle clientèle. Elle diminua les heures d'enseignement du grec ancien et rendit plus souples les critères de progression normale dans le cursus de façon à conserver le plus longtemps possible une clientèle jusqu'alors exclue. Dans ce cadre idéologique favorable au fonctionnement intégratif et assimilateur de l'école, l'échec scolaire d'une partie des enfants qui, une ou deux décennies auparavant, étaient *en dehors* de l'école, fut alors considéré comme un scandale (Mylonas, 1993).

La sociologie de l'éducation en Amérique, en Europe et par extension en Grèce, analyse le phénomène et l'attribue d'une part aux 'infériorités' innées propres à l'origine sociale (classe sociale): histoire, type et mode de constitution du capital culturel, social et économique qui caractérise le habitus de classe correspondant (Bourdieu, 1979, 1984) et d'autre part à la logique oppressive exercée sur l'école par un système de production qui demande à l'enseignement de cultiver des connaissances et des aptitudes spécifiques et hiérarchisées et qui impose des liens de domination d'un certain type (Baudelot et Estabiet, 1971).

L'école, comme lieu de rencontre et de jonction d'inégalités sociales ou d'inégalités de classe avec les exigences du marché du travail fonctionne de manière reproductive: malgré son idéologie déclarée en faveur de la démocratisation et de l'égalité des chances, elle favorise ceux qui sont socialement privilégiés et met dans une relation encore plus malaisée les défavorisés, selon l'expression heureuse de Pierre Bourdieu.

Et elle le fait en offrant aux premiers des diplômés dont la valeur d'échange sur le marché du travail est plus élevée et aux seconds des diplômés de valeur moindre. Si l'on considère que l'accession à un poste de travail jouissant d'un certain crédit social et d'une rémunération plus élevée dépend non seulement des atouts d'enseignement et de culture requis (les diplômés), mais aussi du rôle considérable que joue le capital social (les relations) et qui correspond au statut social de la famille, alors on comprend comment les *exclus* possèdent non seulement moins de qualifications mais aussi des *moyens* faibles. Dans les périodes de changements de structures, qui retrécissent le marché du travail, comme il arrive aujourd'hui, le diplôme officiel comme atout de sollicitation d'un poste de travail continue bien entendu à être un avantage, mais il est concurrencé désormais par d'autres critères supplémentaires (expérience, capacités, savoir-faire, connaissances générales et spécifiques, caractéristiques de la personnalité etc.) que le marché impose comme exigences (Boudon et Girod, 1981; Petitat, 1982; Cherkhaoui, 1992).

Ceux qui échouent à l'école, c'est-à-dire qui n'arrivent pas au niveau de connaissances et de spécialisation déterminé par le marché de façon à postuler à un poste de travail, sont d'habitude dépourvus également des autres atouts et constituent une catégorie sociale spécifique d'individus qui, rejetés de l'école, pénètrent dans les zones d'insécurité professionnelle, c'est-à-dire dans l'antichambre de l'exclusion sociale.

L'échec scolaire, du moment qu'il touche au moins 30 % de la population scolaire, constitue un problème social considérable, surtout dans les périodes de montée du chômage, puisqu'il conduit tôt ou tard à des zones d'insécurité professionnelle, de vulnérabilité et d'exclusion sociale: ceux qui abandonnent l'école à partir du deuxième cycle du secondaire sont les plus touchés par le

chômage et ceux qui parmi eux travaillent touchent les salaires les plus bas (OCDE 1997: 255-294).

Mais même lorsque la *machine* de l'emploi *rejette* dans la zone d'exclusion, durant les périodes de licenciements en masse, des milliers de travailleurs, elle suit certains critères: le plus souvent, elle rejette d'abord ceux qui ont de moindres qualifications et aptitudes professionnelles, c'est-à-dire ceux qui ont échoué à l'école. Il semble qu'il y a une logique de reproduction de la succession des phases du rejet scolaire au rejet social: infériorité du statut social de la famille ou de l'origine de la catégorie sociale de l'élève – échec scolaire – *vulnérabilité* sociale – chômage – infériorité du statut social définitif – exclusion sociale. Même si les données empiriques quantitatives correspondantes sont plus complexes, elles n'en montrent pas moins qu'elles sont traversées et interconnectées par cette logique reproductive (Nasse, 1992).

Il importe peu de savoir ici à qui est la faute (Plaisance, 1985), ou ce qui doit être fait pour affronter ce phénomène du point de vue social et pédagogique (CRESAS 1980).

Les exclus de l'intérieur de l'école

Il est indispensable de signaler que *l'échec scolaire*, qui est en relation étroite avec *l'exclusion*, est un phénomène qui n'est pas quantitativement et historiquement attesté seulement après que les élèves en situation d'échec aient quitté l'école. Déjà avant leur départ, les élèves *vulnérables* du point de vue scolaire restent pendant un laps de temps plus ou moins long à *l'intérieur*, mais sont déjà engagés dans une voie plus ou moins évidente d'échec. Cette catégorie est constituée par les élèves *en suspens* qui soit ont le regard dirigé vers la sortie, soit attendent d'être canalisés - rejetés vers des lieux *spéciaux de concentration* au sein même du système éducatif et dont ils sortent également très vite, le plus souvent sans aucune attestation de valeur. Ce sont les *exclus de l'intérieur*, comme les caractérisent fort à propos Bourdieu et Champagne (1992).

Cette logique du système d'enseignement qui consiste à retarder le rejet et le départ des élèves de cette catégorie, à présenter leur départ comme un processus de cas individuels qui se produisent indépendamment l'un de l'autre au cours des différentes étapes du parcours scolaire, et de l'affronter comme une possibilité et une éventualité concernant tous les élèves de toutes les catégories sociales, n'est pas innocente du point de vue social. C'est une logique d'élaboration d'un alibi, une logique de dissimulation de tout ce que l'école accomplit en réalité aux frais des *faibles* sociaux, culturels et économiques. Et elle l'accomplit au nom de l'égalité et de la démocratie des inégaux.

Avec l'accès en masse, dans l'enseignement secondaire, également d'enfants issus de catégories sociales défavorisées, on a créé l'illusion que ceux-ci pouvaient également réussir, au même titre que les enfants des familles privilégiées. Mais très vite, on a pris conscience que non seulement ils ne réussissaient pas autant qu'on s'y attendait, mais que ceux qui arrivaient à obtenir le brevet d'études du 1^{er} Cycle du secondaire ou l'apolyttrion (baccalauréat) du 2^{ème} Cycle, avaient déjà provoqué l'inflation de ces diplômes et par conséquent leur dévaluation sur le marché du travail. Ainsi, malgré l'augmentation des années de scolarité et l'obtention éventuellement de titres scolaires de plus en plus élevés, leur situation ne s'améliore pas en substance. Ils restent toujours dans la catégorie des personnes en situation d'échec puisqu'ils poursuivent un objectif qui s'éloigne constamment comme un mirage. Ainsi, le problème aigu des inégalités à l'école et, par extension, sur le marché du travail, se transforme mais ne se résoud pas, ni s'améliore (Castel, 1995). Les enfants des socialement *en dehors*, même lorsqu'ils prennent la voie de l'école dans l'espoir de se trouver *dedans*, après quelques illusions de succès, prennent conscience qu'ils se trouvent à nouveau à l'*extérieur*. L'école pour eux est finalement inutile à la fois professionnellement et socialement.

'Le système d'enseignement largement ouvert à tous et pourtant strictement réservé à quelques-uns réussit le tour de force de réunir les apparences de la 'démocratisation' et la réalité de la reproduction, qui s'accomplit à un degré supérieur de dissimulation, donc avec un effet accru de légitimation sociale' (Bourdieu et Champagne 1992: 73).

En un mot, l'abandon prématuré de l'école est l'indice visible du début d'une voie vers le chômage et éventuellement vers l'exclusion sociale. Il faut donc signaler ici que tandis que ces élèves seront confrontés au chômage à la sortie de l'école, ils subissent l'exclusion sociale, déjà à l'intérieur, durant leur scolarité. Nous allons essayer de montrer par la suite un des aspects des processus invisibles de cette exclusion sociale à l'intérieur de l'école.

Notre hypothèse

Les fréquentes observations que j'effectue avec mon équipe de recherche, de la vie quotidienne de certaines écoles primaires, ont fait surgir une série d'interrogations, de problématiques et de tentatives d'exégèse (hypothèses) à propos des processus latents qui, à l'intérieur de l'école, produisent le phénomène d'exclusion. Nous allons à présent exposer seulement une des orientations de cette problématique.

L'enregistrement des mouvements, des attractions et des répulsions, des

proximités et des distances des élèves à l'intérieur de l'école, nous a imposé l'idée que l'espace géographique de l'école délimite les contours d'un *champ* social où se déroule sans cesse une tentative de domination: on y noue des alliances et on y exprime des répulsions qui passent presque inaperçues, parce que d'habitude elles sont inconscientes ou inavouées. Le fait par exemple que quelques enfants vifs, agités, agressifs, occupent, pendant les récréations, le plus grand espace central de la cour et que d'autres plus tranquilles et plus passifs se meuvent en bordure, est d'habitude attribué uniquement à la nature de leur caractère. Le fait qu'un nombre suffisant d'enfants se taisent en classe et qu'ils ne participent pas comme on l'espère aux activités didactiques, est d'habitude attribué à une timidité *de constitution*, c'est-à-dire naturelle.

Ces phénomènes de comportements diversifiés ne sont que très rarement associés à la différence de provenance sociale des enfants, à leur différence d'habitus de classe (Mylonas 1992: 213-216). Un tel rapprochement a été effectué par exemple par Daniel Zimmermann (1982: 84) qui a montré que la plupart des enfants vifs du centre de la cour proviennent de catégories sociales privilégiées, tandis que ceux de la périphérie sont issus de catégories défavorisées. Sa recherche lui a donc permis de remettre en question une croyance commune, selon laquelle au moins dans la cour et dans le jeu prédominent les élèves vifs et turbulents et non les bons élèves. De plus, il a montré que le jeu des attractions ou des répulsions entre élèves et du choix et du rejet des enseignants à leur égard est socialement conditionné (Zimmermann 1982: 94 ff).

Tout ce qui précède et nos observations in situ nous ont conduit à la formulation de l'hypothèse suivante: *L'origine sociale des élèves détermine dans une large mesure, non seulement leurs résultats scolaires, mais aussi leurs liens sociaux avec les autres élèves. Par liens sociaux, nous entendons le tissu des attractions et des répulsions réciproques ou non-réciproques des élèves.*

Les caractéristiques sociales des autres élèves dont l'élève est le compagnon, ou qu'il désire avoir pour compagnons mais dont il est rejeté, ou que les autres désirent fréquenter mais que celui-ci rejette, constituent l'indice d'un jeu social de choix et de rejets, très décisif pour l'avenir social - et non seulement - de l'enfant, qui se joue à l'école mais dont les règles *fondamentales* ont été fixées à l'extérieur de l'école.

Nous estimons qu'il s'agit d'un aspect, parmi d'autres, non déclaré et non manifeste mais existant, des processus de l'exclusion sociale future de ces élèves qui n'ont pas de bons résultats scolaires et qui proviennent dans l'ensemble de classes sociales défavorisées.

En d'autres termes, nous supposons que *l'exclusion de certains groupes de population du travail, des biens matériels, sociaux et culturels, des liens sociaux de soutien et de solidarité etc., a ses origines dans l'école.*

Les exclus de l'intérieur de l'école sont ceux qui se trouvent engagés dans une voie qui tôt ou tard les mènera hors des bords de la société. Ce sont surtout ceux qui ont les plus grandes chances de passer progressivement, dans un laps de temps plus ou moins long, de la position sociale d'attente à celle d'incertitude et ensuite à celle de fragilité, de vulnérabilité et de précarité pour se décrocher sans doute totalement du tissu social légitime et aboutir dans la zone d'exclusion.

Les *entrailles* de l'école portent et objectivent les probabilités d'exclusion sociale des enfants des défavorisés et c'est là qu'apparaissent ses nombreux signes précurseurs. Un de ces signes peut être localisé dans le *jeu* des attractions - répulsions entre élèves. C'est justement ce *jeu* et les informations importantes qu'il fournit à notre sujet qu'ambitionne de décrire et de mettre en évidence l'enquête empirique que nous avons menée pour confirmer ou réfuter notre hypothèse.

L'enquête

Éléments méthodologiques et techniques

L'enquête a eu lieu en deux phases: dans la première, nous avons choisi 15 écoles primaires de la ville de Patras. Pour assurer la représentativité de l'échantillon, nous avons choisi 6 écoles de la zone centrale de la ville et 9 de la zone périphérique. Nous avons décidé de nous adresser aux 301 élèves de la dernière classe de ces écoles (145 garçons et 156 filles) et à leurs instituteurs (échantillon fortuit). Nous avons préféré les élèves de cette classe parce que chez eux le phénomène d'attraction - répulsion qui nous intéresse est plus évident que chez les élèves plus jeunes.

Ayant obtenu l'autorisation des directeurs d'établissements et des instituteurs, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire dont les données démographiques, sociales, culturelles et économiques les concernaient eux et leurs familles. Nous nous sommes également adressés aux Instituteurs et leur avons demandé:

de nous fournir des informations sur les résultats scolaires et le comportement de chacun de leurs élèves et de faire des prévisions sur leur parcours scolaire: ne va pas être admis au premier cycle du secondaire, achèvera seulement le premier cycle du secondaire, achèvera seulement le deuxième cycle du secondaire, sera candidat aux examens panhelléniques (ils correspondent aux épreuves du baccalauréat) mais avec de moindres chances de succès, entrera à l'Université, poursuivra ses études au-delà.

Nous avons également prié les Instituteurs de nous fournir une liste où ils avaient placé les élèves de leur classe en ordre d'appréciation, selon leurs résultats scolaires et selon aussi l'évaluation - prévision personnelle des enseignants au sujet de l'avenir de chaque élève, comme il a été indiqué plus haut.

Après avoir établi un premier rapport statistique entre la position qu'occupent les élèves dans ce classement et leur origine sociale, nous avons remarqué, comme d'ailleurs dans d'autres de nos enquêtes, qu'il y avait une fois de plus une connexité statistique très étroite.

Dans une seconde phase, nous avons soumis aux 301 élèves un bref questionnaire où on leur demandait:

Avec lequel de leurs camarades ils voudraient travailler (ils devaient indiquer trois noms en ordre de préférence).

Avec lequel de leurs camarades ils ne voudraient pas travailler (ils devaient indiquer trois noms en ordre de rejet).

15 jours plus tard, et cela pour qu'ils ne se souviennent pas très bien des noms qu'ils avaient notés dans le premier questionnaire, nous leur avons soumis un questionnaire analogue où on leur demandait avec qui ils voudraient ou ne voudraient pas jouer.

Constitution de trois catégories

Nous avons réparti la population des 301 élèves en 3 catégories: Dans la *catégorie A*, ont été classés les élèves qui avaient eu 10 comme note (maximum) et dont l'instituteur avait prévu qu'ils allaient entrer à l'Université. Comme nous l'avons déjà signalé, ils provenaient d'un milieu social très élevé. Dans la *catégorie B*, les 119 qui avaient eu 8, 9, 10 et la prévision qu'ils allaient achever le deuxième cycle du secondaire. Certains participeraient aux épreuves panhelléniques mais avec de moindres chances de succès. On a noté que la plupart proviennent de couches sociales moyennes. Étaient compris également certains élèves issus de couches sociales élevées et très peu d'élèves provenant de couches sociales inférieures. Dans la *catégorie C*, les 92 qui avaient reçu une note inférieure ou égale à 7 avec pour prévision qu'ils allaient achever seulement l'enseignement obligatoire (Primaire et 1^{er} Cycle du secondaire en tout 9 ans de scolarité), certains d'entre eux avec difficulté. Ils sont tous issus de familles dont le profil socio-professionnel et culturel reste très modeste.

Élaboration des données

Ayant constitué la figure classique du sociogramme selon Moréno (grille à double entrée), nous y avons inséré les réponses des élèves de chaque classe à propos de leurs compagnons d'études et, dans un autre sociogramme, leurs réponses à propos de leurs compagnons de jeux. A la suite de ces réponses, nous avons constitué de manière analogue une grille d'ensemble pour toute la population. Enfin, une grille pour chacun des trois groupes.

L'élaboration de ces données a été effectuée au moyen d'un ordinateur (SPSS).

Résultats

Nous ne pouvions pas imaginer, au moment de formulation de notre hypothèse, que la valeur déterminante de la variable indépendante (position dans la hiérarchie sociale et scolaire) sur la variable dépendante (choix et rejets de camarades) aurait été si considérable.

Le Tableau 1 présente les résultats d'ensemble des *choix* et *rejets* qu'ont reçus, à propos du travail scolaire, les membres de chaque catégorie et qui ont été exprimés par l'ensemble des 301 élèves de l'échantillon. (Pour des raisons d'économie, nous nous limiterons à la confrontation des catégories extrêmes A et C. On peut aisément concevoir la position de la catégorie B.)

La catégorie A regroupe 52% des choix et 15% des rejets des 301 élèves, au contraire de la catégorie C qui regroupe 62% des rejets et 12% des choix. Il est plus qu'évident que dans l'enceinte de l'école, il y a deux mondes distincts. Le monde des A est socialement positif parce qu'il exerce plus d'attraction, tandis que le monde des C est socialement négatif parce qu'il est davantage rejeté.

TABLEAU 1: Distribution des choix et rejets de l'ensemble de 'l'échantillon' (échantillon total, cas 'étudier ensemble')

Catégorie	Choix	Rejets
A	52%	15%
B	36%	23%
C	12%	62%
Total	100%	100%

Les réseaux de liens différents auxquels appartiennent déjà les élèves A et C les engagent dans des directions (trajectoires) différentes: les premiers sont dirigés vers le centre de la société, les seconds en marge, c'est-à-dire vers l'exclusion sociale.

Pour les élèves de la catégorie C, le rejet de l'école est double: ils sont rejetés de l'école parce qu'ils ne correspondent pas à ses critères, mais ils sont également rejetés par leurs camarades, car considérés comme indésirables. Leur triste avenir social se profile déjà nettement à l'intérieur de l'école primaire.

Les aspects partiels de ce phénomène général que présente si clairement le Tableau 1 sont très significatifs. Le Tableau 1.1 qui suit, présente la distribution des choix de chaque catégorie, à propos également du *travail scolaire*.

TABLEAU 1.1: Distribution des choix de chaque catégorie, cas 'étudier ensemble'

Catégorie	A	B	C
A	59%	50%	49%
B	32%	38%	37%
C	9%	12%	14%
Total	100%	100%	100%

Les A adressent leurs choix à 59% des membres de leur catégorie et seulement à 9% des membres de la catégorie C. Inversement, les C adressent leurs choix à 14% des membres de leur catégorie et à 49% des membres de la catégorie A!

Le phénomène est clair: les A ne veulent pas avoir de liens avec les C. Inversement, les C sollicitent des liens surtout avec les A. Les A ont déjà constitué un réseau visible d'échanges, de collaborations et de liens intracatégoriels qui semble presque 'fermé' aux C. Inversement, les C ne se choisissent pas entre eux, mais ils adressent 49% de leurs choix aux A, c'est-à-dire à ceux qui les rejettent. Il semble que les C se trouvent dans une situation suspendue: ni ils ont formé leur propre *espace social*, ni ils sont admis dans les autres espaces qu'ils estiment et auxquels ils souhaiteraient s'intégrer. C'est aux A, qui à 59% se choisissent entre eux, que les autres, les B et les C, adressent le plus grand pourcentage de leurs choix (50% et 49% respectivement). Il semble que les A fonctionnent donc comme le pôle d'attraction le plus puissant. C'est leur catégorie sociale de référence et cela a des conséquences très graves, comme l'a également remarqué Merton (1965).

Nous pourrions peut-être y voir une préconfiguration, des tendances d'*embourgeoisement* ou de désir d'*embourgeoisement* des couches sociales de la société grecque non-embourgeoisées ou insuffisamment embourgeoisées.

La distribution des pourcentages de rejets, telle qu'elle apparaît dans le Tableau 1.2 illustre encore plus clairement le même phénomène.

TABLEAU 1.2: *Distribution des rejets de chaque catégorie, cas 'étudier ensemble'*

Catégorie	A	B	C
A	8%	17%	17%
B	22%	21%	28%
C	70%	62%	55%
Total	100%	100%	100%

70% des rejets des A concernent les C alors que seulement 17% des rejets concernent les A. Les A adressent seulement 8% de leurs rejets aux élèves de leur catégorie, tandis que les C adressent 55% de leurs rejets aux membres de leur catégorie! Les C ne sont donc pas seulement rejetés par les autres (A 70% B 62%) mais ils se rejettent entre eux à un degré très élevé (55%). Serait-il audacieux d'avancer que nous avons *consigné* ici la raison pour laquelle les catégories exclues ou en voie d'exclusion se regroupent difficilement en des forces compactes de revendication sociale malgré l'intensité parfois incendiaire des slogans idéologiques les exhortant à s'unir et à revendiquer?

Malgré le grand désir des C, malgré leur tentative dramatique de s'accrocher au réseau de liens des A, toute la structure des attractions – répulsions fonctionne de façon à les pousser vers la marginalisation et l'exclusion.

Le jeu

On connaît bien les critiques qu'on adresse habituellement à la méthode et à la technique du sociogramme: les choix – rejets varient selon le thème considéré. Lorsque par exemple on demande à l'élève avec qui il voudrait ou ne voudrait pas jouer, les préférences portent non plus sur les bons élèves, comme pour le travail scolaire, mais sur les élèves plus vifs et combattifs. Bien que nos distributions

concernant le jeu justifient en partie cette critique, en aucun cas elles ne laissent supposer un changement de structure.

Le Tableau 2 présente les pourcentages d'ensemble des choix et rejets qu'ont 'reçu' les membres de chaque groupe pour le jeu.

TABLEAU 2: Distribution des choix et des rejets de l'ensemble de l'échantillon, cas 'jouer ensemble'

Catégorie	Choix		Rejets	
A	43%	(-9%)	18%	(+3%)
B	40%	(+4%)	31%	(+8%)
C	17%	(+5%)	51%	(-11%)
Total	100%		100%	

Le tableau montre clairement que la structure des distributions des pourcentages est exactement identique à celle que nous avons remarquée dans le tableau du travail scolaire correspondant. La catégorie A regroupe le plus de choix (43%) et le moins de rejets (18%). Inversement, la catégorie C regroupe le moins de choix (17%) et le plus de rejets (51%). Il est vrai cependant qu'on remarque un déplacement: Pour le jeu, les choix de A diminuent de 9% par rapport au travail scolaire, tandis que les choix de C augmentent de 5%. Les rejets de A augmentent de 3% tandis que les rejets de C diminuent de 11%. Ces variations sont toutefois insignifiantes.

Le Tableau 2.1 illustre de façon plus analytique les distributions des choix de chaque groupe pour le jeu.

TABLEAU 2.1: Distribution des choix de chaque catégorie, cas 'jouer ensemble'

Catégorie	A		B		C	
A	44%	(-15%)	46%	(-4%)	38%	(-11%)
B	37%	(+5%)	37%	(-1%)	47%	(+10%)
C	19%	(+10%)	17%	(+5%)	15%	(+1%)
Total	100%		100%		100%	

Là aussi, les choix suivent la même logique que pour le travail scolaire. Le tableau montre que pour le jeu, les choix que les A adressent à leurs semblables diminuent de 15% par rapport au travail scolaire, tandis que les choix qu'ils adressent à la catégorie C augmentent de 10%.

Les choix que les C adressent aux A diminuent de 11%. Toutefois, ils n'augmentent pas leurs choix envers leurs semblables mais en faveur des B (10%)! Tandis que la préférence des autres (c'est-à-dire des A et B) augmente légèrement en faveur des C pour les jeux, les C continuent à ne marquer qu'une préférence moindre pour leurs semblables (14% pour le travail scolaire, 15% pour le jeu). Les structures de leurs liens sont *crystallisées*.

Le Tableau 2.2 montre les distributions des rejets de chaque catégorie pour le jeu.

TABLEAU 2.2: Distribution des rejets de chaque catégorie, cas 'jouer ensemble'

Catégorie	A		B		C	
A	15%	(+7%)	19%	(+2%)	20%	(+3%)
B	35%	(+13%)	25%	(+4%)	36%	(+8%)
C	50%	(-20%)	56%	(-6%)	44%	(-11%)
Total	100%		100%		100%	

Pour le jeu, les rejets que les A adressent aux C diminuent de 20% et augmentent de 7% lorsqu'ils s'adressent à leurs semblables. Les rejets des C portant sur les A augmentent de 3%, ce qui est insignifiant, mais il diminuent de 11% lorsqu'ils portent sur leurs semblables. Ils les *rejetent* moins que pour le travail scolaire, mais ils ne les *choisissent pas davantage*.

De ces comparaisons des pourcentages de l'ensemble des tableaux concernant le jeu, on peut déduire que la position C est revalorisée. Cette amélioration provient non pas bien entendu de la différenciation de leurs choix et rejets, mais de la légère augmentation des choix et de la diminution des rejets que leur adressent les A et B. Les C continuent à être tournés vers les autres catégories et ne sont pas intéressés à augmenter leur collaboration avec leurs semblables, même pas lorsqu'il s'agit de jouer.

Conclusion

Les pourcentages de *choix* et de *rejets* qu'adressent en général les élèves de l'échantillon, ou les catégories d'élèves, à leurs camarades, que ce soient ceux qui concernent le 'travail scolaire' ou 'le jeu', suivent deux tendances opposées: les *choix* sont croissants de la catégorie C à la catégorie A, tandis qu'inversément les *rejets* sont croissants de la catégorie A à la catégorie C. Compte tenu de ces tendances, il faut signaler que les A adressent la plupart de leurs *choix* aux A, tandis que les C adressent la plupart de leurs *rejets* aux C. Les liens sociaux entre élèves, qui s'expriment à travers leurs attractions et leurs répulsions, constituent un réseau de liens désirés dont la forme est ovale ou élipsoïde. La zone de la courbe supérieure de la forme ovale comprend les couches sociales de la population les plus intégrées et les plus attractives, tandis que la zone de la courbe inférieure comprend les couches sociales de la population les plus instables, désagrégées et repoussées. C'est pourquoi celles-ci s'accrochent mollement au réseau de liens des couches centrales et se détachent presque totalement du réseau de liens des couches supérieures. Une pression extérieure accidentelle, une difficulté, un malheur et (par conséquent) une destabilisation psychologique peuvent facilement pousser les fragiles et les vulnérables de la catégorie C même en dehors des limites légalés de la société.

Il semble qu'il est difficile de supposer (ou même de soupçonner) qu'à l'école, dans la cour de récréation ou en classe, ces lieux débordant de vie, de mouvement et de démocratie, se produit de manière souterraine (ou latente) ce type de processus de rejet social et d'isolement des enfants des couches sociales défavorisées. Ces enfants constituent finalement un ensemble que les autres élèves rejettent vers les contours et les marges du réseau scolaire de liens sociaux.

Le plus pénible, pour ces élèves, est que malgré leur désir, ils ne pourront ni accéder ni s'intégrer à la société scolaire des bons élèves, des élèves socialement privilégiés. Lorsqu'ils poursuivent ce but, ils se trouvent confrontés à une société fermée et répulsive.

L'école, malgré sa tendance à une pseudo-démocratisation et sa volonté de renforcer les processus d'intégration égalitaire de tous les élèves au même réseau de liens sociaux, semble ne pas y parvenir. A l'intérieur du *champ* de l'école et sous les apparences de sa démocratisation, se jouent des jeux de marginalisation et d'exclusion des élèves de la catégorie C.

Qu'en sera-t-il lorsque ces élèves auront 30-40 ans? Nous pourrions, en partant de nos résultats, risquer quelques *projections* sur leur avenir. Très probablement, ils auront suivi seulement l'enseignement obligatoire. Ils auront accru leurs obligations sociales (leur niveau d'instruction laisse prévoir une forte natalité). Ils n'auront pas de travail stable. Ils se mouvront en bordure du marché. Ils seront

vulnérables ou ils auront déjà capitulé devant les forces – provocations de fuite de la réalité et de la légalité. Ils seront dedans et dehors. Il y a aussi de fortes chances qu'ils soient *enfermés* dans leur monde d'exclus sociaux. Notre proposition selon laquelle l'*exclusion sociale commence à l'école* n'apparaît pas alors comme une simple météore théorique ou comme une simple contingence. Elle est l'expression d'une réalité, qui demande toutefois une exploration plus systématique.

Note

¹ Le recueil et l'élaboration statistique des données de cet article ont été effectués par mon équipe de recherche, sous la responsabilité de mon collaborateur, Nicolaos Manassis.

Théodoros Mylonas est professeur associé de Sociologie de l'Éducation au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Patras - Grèce, Cité Universitaire, 26500 Rio - Patras, Tel. +30.61.997380, +30.61.997683, FAX: +30.61.993437, E-mail: tmylonas@upatras.gr

Références

- Autès, M. (1995) Genèse d'une nouvelle question sociale. *Éducatons*, 4:14-23.
- Autès, M. (1995) Masque de la richesse. *Éducatons*, 4, Juillet: 53-56.
- Berger, P.L. et Luckmann, T. (1986) *La construction Sociale de la Réalité*. Paris: Meridiens Klincksieck (1^{er} ed. 1967).
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971) *L' École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Boudon, R. (1973) *L' Inégalité des Chances*. Paris: PUF.
- Bouffartigue, P. (1993) Société duale? *Les Temps Modernes*, 559, Février: 113-140.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984) *Questions de Sociologie*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992) Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 91/92, Mars: 71-75.
- Castel, R. (1992) De l'exclusion comme état à la vulnérabilité comme processus. In Affichard et J.B. de Foucaud (eds) *Justice Sociale et Inégalités*. Paris: Seuil - Esprit.
- Castel, R. (1995) *Les Métamorphoses de la Question Sociale*. Paris: Fayard.
- Cherkhaoui, M. (1992) Mobilité. In R. Boudon (s. l. dir.) *Traité de Sociologie*. Paris: PUF: 153-193.
- CRESAS (1984) *L'Échec Scolaire n'est pas une Fatalité*. Paris: ESF (1^{er} ed. 1980).
- Durkheim E., (1967), Représentations individuelles et représentations collectives. In E. Durkheim, *Sociologie et Philosophie*. Paris: PUF.
- Girod, R. (1981) *Politiques de l' Éducation. L' Illusoire et le Possible*. Paris: PUF.

- Isambert-Jamati, V. (1985) Quelques rappels de l' émergence de l' échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (ed.) *Échec Scolaire - Nouveaux Débats, Nouvelles Approches Sociologiques*. Paris: Ed. du CNRS.
- Jodelet, D. et al. (1989) *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Kokoreff, M. (1995) Équivoques d'une construction sociale. *Éducatons*, N° 4: 24-27.
- Merton, R.K. (1965) *Éléments de Théorie et de Méthode Sociologique*. Brionne: Gérard Monfort.
- Mylonas, T. (1962) *La Reproduction Sociale dans l' École. Théorie et Expérience*. Athènes: Armos (en Grecque).
- Mylonas, T. (1962) Le besoin de la société de contrôler le flux d' élèves vers les niveaux supérieurs du système scolaire. In S. Chiotakis (ed.) *La contestation des Épreuves et des Notes à l' École*, Athènes: Grigoris, pp. 277-332. (en Grecque).
- Mylonas, T. (1998) *La Reproduction des classes sociales par les Mécanismes Scolaires*. Athènes: Gutenberg. (en Grecque).
- Nasse, P. (1992) (éd.) *Exclus et Exclusions. Connaître les Populations. Comprendre les Processus*. (Rapport du Commissariat Général au Plan), Paris: La Documentation Française.
- OCDE (1997) *Regards Sur l' Éducation. Les Indicateurs de l' OCDE*. Paris: OCDE.
- Paugam, S. (1991) *La Disqualification Sociale. Essai sur la Nouvelle Pauvreté*. Paris: PUF.
- Petit, A. (1982) *Production de l' École - Production de la Société*. Paris: Genève Libr. Droz.
- Plaisance, E. (ed.) (1985) *L' Échec Scolaire. Nouveaux Débats, Nouvelles Approches Sociologiques*, Paris: Ed. du CNRS.
- Stoleru, L. (1974) *Vaincre la Pauvreté dans les Pays Riches*. Paris: Flammarion.
- Touraine, A. (1991) Face à l' exclusion. *Esprit*, février: 7-13.
- Zimmermann, D. (1982) *La Sélection non Verbale à l' École*. Paris: ESF.