

RAMReS

REVUE AFRICAINE ET MALGACHE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

SCIENCES HUMAINES

Nouvelle Série, Sciences Humaines, N°010 – 1^{er} Semestre 2018

SOMMAIRE

Administration et normes éditoriales.....	IV
Compétences en lecture chez des élèves de la classe de CE2 d'un milieu rural au Togo, Kossi BITO, Université de Lomé (Togo) , Boussanlègue TCHABLE, Université de Kara (Togo)	11
Une lorgnette théorique à trois prismes pour éclairer les liens entre l'évaluation des apprentissages et le décrochage scolaire, Jean Jacques DEMBA, École Normale Supérieure (Gabon) , Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal (Canada)	29
Une analyse de la communication publique au Togo, Namoin YAO, Université de Lomé (Togo)	53
La perte de la motivation chez les enseignants du primaire en cote d'ivoire, Krouélé TOURE, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)	69
Construction sociale du métier de démarcheur foncier et d'habitat à Cotonou et Lomé, Karl Martial NASSI, Université Nationale d'Agriculture (Bénin)	91
Mobiles et incidences du coup d'état militaire du 24 décembre 1999 en Côte d'Ivoire, Mamadou BAMBBA, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire)	113
Les déportations en Côte d'Ivoire (1911-1930), Julie Eunice BROU MOUSTAPHA, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)	131
Café et vie associative a l'ouest-Cameroun sous administration allemande et française de 1913 a 1958, Christophe SIGNIE, Université de Yaoundé I (Cameroun)	151
Taboos and spirituality considerations of <i>newbouldia laevis</i> (p. Beauv.) Seemann ex bureau (<i>bignoniaceae</i>) in Benin, Segla Innocent DASSEKPO, Adam AHANCHEDE, Enoch G. ACHIGAN-DAKO, Brice TENTE, Christophe S. HOUSSOU, Université d'Abomeh – Calavi (Bénin)	171
Les esclaves dans les sociétés Akan de la côte de l'or : entre intégration parfaite et exclusion (XV ^e -XIX ^e siècle), Adjé Séverin ANGOUA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)	197
Gloire et décadence politiques sous la période révolutionnaire au bénin : 1972-1989, Rogatien M. TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)	219
The african youth and terrorism: political perspectives and solutions aliou SOW, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal) ...	237

Etude des résultats scolaires des élèves togolais : effet des sous-dimensions de l'estime de soi, Ibn Habib BAWA, Université de Lomé (Togo)	259
Représentation sociale de l'entrepreneuriat chez des demandeurs d'emploi de Lomé, Paboussoum PARI, Pazambadi KAZIMNA, Amah AMEDJROVI, Université de Lomé (Togo)	277
<i>Parkia biglobosa</i> jacq. Dong : une espèce agroforesterie a usages multiples dans la zone soudanienne au Togo, Essotèbèmime PADAKALE, Marra DOURMA, Wouyo ATAKPAMA, Kpèrkouma WALA, Kudzo Atsu GUELLY, Koffi AKPAGANA, Université de Lomé (Togo)	297
Utilisation traditionnelle des espèces ligneuses du forêt sacré d'adaplame au Benin, Mesmes-Juste AMANOUDO, Jérôme Juste Asaël Sètchégnon DOSSA, Christine Nougbodé OUIINSAVI Université de Parakou (Benin) , Charlemagne GBEMAVO, Université d'Abomey-Calavi (Benin)	317
Effets de la gestion des partenariats sur les systèmes d'apprentissage et les résultats des projets. Exploration à partir de cobly au nord-ouest du Benin, Hervé Bonaventure Métonmassé GBENAHOU, Marc PONCELET, Université de Liège (Belgique) , Roch Lambert MONGBO, Université d'Abomey Calavi (Bénin)	343
Pauvreté aux dires des acteurs dans la commune d'Abomey-Calavi au sud du Bénin, Pélagie MONGBO-GBÉNAHOU, Faculté des Sciences Agronomiques, Université d'Abomey-Calavi (Bénin) , Gauthier BIAOU, Université Nationale d'Agriculture (Bénin) ...	367
Habermas et sloterdijk : controverse sur l'humanisme à l'ère de la culture technologique, Kouamé YAO, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Côte d'Ivoire)	383
Gouvernance démocratique et de la reformulation représentativité de genre, Angba Martin AMON, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)	399
Les stratégies d'adaptation et de survie des ménages en milieu urbain face à la baisse du pouvoir d'achat au Togo, Komlan Kwassi AGBOVI, Université de Lomé (Togo)	417
Analyse du partenariat commercial entre l'UE et les ACP à travers les conventions de lomé I à III, Yacouba ZERBO, Université de Ouagadougou (Burkina Faso)	439

ADMINISTRATION ET NORMES EDITORIALES

1. Administration et rédaction

Rédacteur en chef : M. KADANGA Kodjona : Professeur titulaire,
Histoire contemporaine, Université de Lomé

E-mail : kkadanga59@yahoo.fr

Comité scientifique

Histoire

ALPHA GADO Bouraïma, Professeur Titulaire, Histoire
contemporaine, UAM (Niger)

BAGODO Obarè, Professeur Titulaire, Archéologie, UAC (Bénin)

GAYIBOR Nicoué Lodjou, Professeur titulaire, Histoire précoloniale,
UL (Togo)

GOEH-AKUE Adovi, Professeur titulaire, Histoire contemporaine,
UL (Togo)

LAM Aboubacry Moussa, Professeur Titulaire, Egyptologie, UCAD
(Sénégal)

MOUCKAGA Hugues, Professeur Titulaire, Histoire ancienne, UOB
(Gabon)

NDINGA MBO Abraham, professeur titulaire, Histoire
contemporaine, U M Ngouabi (Congo)

SOME Magloire, Professeur Titulaire, Histoire religieuse
contemporaine, UO (Burkina Faso)

DIANZINGA Scholastique, Maître de conférences, Histoire
contemporaine, UMNG (Congo)

Géographie

AKIBODE Koffi, Professeur Titulaire, Aménagement /Rural, UL
(Togo)

BOKO Michel, Professeur Titulaire, Climatologie, UAC (Bénin)

BOUZOU Moussa Ibrahim, Professeur Titulaire, Géomorphologie,
UAM (Niger)

HOUSSOU Sègbè Christophe, Professeur Titulaire, Climatologie,
UAC (Bénin)

OUEDRAOGO François de Charles, Professeur Titulaire, Géographie
Rurale, UO (Burkina Faso)

TCHAMIE Thiou Tanzidani, Professeur Titulaire, Biogéographie, UL
(Togo)

ZOUNGRANA Pierre, Professeur Titulaire, Géographie rurale, UO
(Burkina Faso)

FAMAGAN Konate, Maître de conférences, Population-
environnement, UB (Mali)

KENGNE Fo Donop, Géographie rurale, U Yaoundé (Cameroun)

LARE Lalle Yendoukoa, Maître de conférences, Aménagement/Rural,
UL (Togo)

Sociologie/Anthropologie

AKINDES Francis, Professeur Titulaire, Sociologie, UC (Côte
d'Ivoire)

GBIKPI-BENISSAN Daté, Professeur Titulaire, Sociologie, UL
(Togo)

KOSSI-TITRIKOU Komi, Professeur Titulaire, Anthropologie, UL
(Togo)

NZE NGUEMA Fidèle Pierre, Professeur Titulaire, Sociologie, UOB
(Gabon)

TONDA Joseph, Professeur Titulaire, Sociologie / Anthropologie,
UOB (Gabon)

BAKO Arifari Nassirou, Maître de conférences, Sociologie, UAC
(Bénin)

Mme BADINI, Maître de conférences, Sociologie, UO (Burkina Faso)

TINGBE Azalou, Maître de conférences, Sociologie, UAC (Bénin)

Philosophie/Psychologie

AKA-EVY Jean-Luc, Professeur Titulaire, Esthétique, UM Ngouabi
(Congo)

AKAKPO Yaovi, Professeur Titulaire, Histoire et philosophie des
sciences, UL (Togo)

BADINI Amadé, Professeur Titulaire, Philosophie de l'éducation, UO
(Burkina Faso)

BOWAO Charles Zacharie, Professeur Titulaire, Philosophie, Histoire
des Sciences, UM Ngouabi (Congo)

DIAGNE Ramatoulaye, Professeur Titulaire, Histoire et Philosophie
des sciences, UCAD (Sénégal)

DIBI Augustin, Professeur Titulaire, Philosophie, U Cocody (Côte
d'Ivoire)

DIKENOU Christophe, Professeur Titulaire, Ethique, UL (Togo)

NIAMKEY Koffi, Professeur Titulaire, Philosophie africaine,
Université Cocody (Côte d'Ivoire)

NZINZI Pierre, Professeur Titulaire, Logique, UOB (Gabon)

SAVADOGO Mahamanté, Professeur Titulaire, Ethique et politique,
UO (Burkina Faso)

BROOHM Nicoué Octave, Maître de conférences, Philosophie
politique, UL (Togo)

TSOKINI Dieudonné, Maître de conférences, Psychologie, UM
Ngouabi (Congo)

Secrétaire de rédaction : Madame AMETOHOUN Adjoa Délalie, E-
mail : delmet@yahoo.fr

2. Politique éditoriale

La Revue du RAMReS publie des contributions originales (en français et en anglais) dans tous les domaines de la science et de la technologie et est subdivisée en 9 séries :

1. Sciences des structures et de la matière. Elle couvre les domaines suivants : mathématiques, physique, chimie et informatique,

- Sciences de la santé : médecine humaine, médecine vétérinaire, pharmacie, odonto-stomatologie, productions animales ;
- Sciences de la vie, de la terre et agronomie ;
- Sciences appliquées et de l'ingénieur ;
- Littérature, langues et linguistique ;
- Sciences humaines : Philosophie, sociologie, anthropologie, psychologie, histoire et géographie ;
- Sciences économiques et de gestion ;
- Sciences juridiques et politiques ;
- Pharmacopée et médecine traditionnelles africaines ;

Toutes les séries publient en moyenne deux numéros par an. Les contributions publiées par la Revue RAMReS représentent l'opinion des auteurs et non celle du comité de rédaction ou du RAMReS. Tous les auteurs sont considérés comme responsables de la totalité du contenu de leurs contributions.

Soumission et forme des manuscrits

La soumission d'un manuscrit à la Revue RAMReS implique que les travaux qui y sont rapportés n'aient jamais été publiés auparavant, ne soient pas soumis concomitamment pour publication dans un autre journal et qu'une fois acceptés, ne fussent plus publiés nulle part ailleurs sous la même langue ou dans une autre langue sans le consentement du RAMReS.

Les manuscrits, dactylographiés en interligne double en recto sont soumis aux rédacteurs en chef des séries.

Les manuscrits doivent comporter les adresses postales et électronique et le numéro de téléphone de l'auteur à qui doivent être adressées les correspondances.

Les manuscrits soumis à la Revue CAMES doivent impérativement respecter les indications ci-dessous :

Langue de publication

La revue publie des articles rédigés en français ou en anglais. Cependant, le titre, le résumé et les mots-clés doivent être donnés dans les deux langues.

Ainsi, tout article soumis en français devra donc comporter, obligatoirement, «un titre, un abstract et des keywords», idem, dans le sens inverse, pour tout article en anglais (un titre, un résumé et des mots-clés).

Page de titre

La première page doit comporter le titre de l'article, les noms des auteurs, leur institution d'affiliation et leur adresse complète. Elle devra comporter également un titre courant ne dépassant pas une soixantaine de caractères ainsi que l'adresse postale de l'auteur, à qui les correspondances doivent être adressées.

Résumé

Le résumé ne devrait pas dépasser 250 mots. Publié seul, il doit permettre de comprendre l'essentiel des travaux décrits dans l'article.

Introduction

L'introduction doit fournir suffisamment d'informations de base, situant le contexte dans lequel l'étude a été entreprise. Elle doit permettre au lecteur de juger de la nationalité de l'étude et d'évaluer les résultats acquis.

Corps du sujet

Les différentes parties du corps du sujet doivent apparaître dans un ordre logique.

Conclusion

Elle ne doit pas faire double emploi avec le résumé et la discussion. Elle doit être un rappel des principaux résultats obtenus et des conséquences les plus importantes que l'on peut en déduire.

La rédaction du texte

La rédaction doit être faite dans un style simple et concis, avec des phrases courtes et en évitant les répétitions.

Remerciements

Les remerciements au personnel d'assistance ou à des supports financiers devront être adressés en terme concis.

Références

Les noms des auteurs seront mentionnés dans le texte avec l'année de publication, le tout entre parenthèses.

Les références doivent être listées par ordre alphabétique, à la fin du manuscrit de la façon suivante :

- **Journal** : noms et initiales des prénoms de tous les auteurs, année de publication, titre complet de l'article, nom complet du journal, numéro et volume, les numéros de première et dernière page.
- **Livres** : noms et initiales des prénoms des auteurs et année de publication, titre complet du livre, éditeur, maison et lieu de publication.
- **Proceedings** : noms et initiales des prénoms des auteurs et année de publication, titre complet de l'article et des proceedings, année et lieu du congrès ou symposium, maison et lieu de publication, les numéros de la première et dernière page.

Tableaux et figures

Chaque tableau sera soumis sur une feuille séparée et numéroté de façon séquentielle. Les figures seront soumises sur des feuilles séparées et numérotées selon l'ordre d'appel dans le texte.

La numérotation des tableaux se fera en chiffres romains et celle des figures en chiffre arabes dans l'ordre de leur apparition dans le texte.

Photographies

Les photographies en noir & blanc et couleur, sont acceptées.

Procédure de révision

Les manuscrits sont soumis à la révision des pairs. Chaque manuscrit est soumis à au moins deux référés spécialisés Les auteurs reçoivent les commentaires écrits des référées. Il leur est alors notifié, par la même occasion, l'acceptation ou le rejet de leur contribution.

NB : Le manuscrit accepté doit, après correction conformément aux recommandations des référées, être retourné aux différents rédacteurs en chef des séries, en format WORD ou DOC.

3. Informations importantes

Les auteurs payeront les frais de soumission (25 000 F CFA) et ceux dont les articles ont été acceptés doivent procéder au règlement des frais d'insertion (qui s'élèvent à 75 000 FCFA) auprès de l'agence comptable du CAMES par transfert rapide avant la parution de leurs articles dans les séries de la Revue.

UNE LORGNETTE THÉORIQUE À TROIS PRISMES POUR ÉCLAIRER LES LIENS ENTRE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Jean Jacques DEMBA

École Normale Supérieure (Gabon)

E-mail : dembajeanjacques@yahoo.fr

Joëlle MORRISSETTE

Université de Montréal (Canada)

E-mail : joelle.morrisette@umontreal.ca

Résumé

Cet article propose une lorgnette théorique combinant trois prismes pour investir les liens entre le phénomène du décrochage scolaire et l'évaluation des apprentissages. Le premier se centre sur les dimensions de la forme scolaire (évaluations, écrits, codes) qui pointent vers l'exercice du pouvoir de l'école. Le deuxième s'inscrit dans la tradition de l'interactionnisme symbolique rejetant une vision individualisante du décrochage, misant plutôt sur la réinsertion du phénomène dans les pratiques sociales qui lui donnent sens. Le troisième prisme s'éloigne du modèle déficitaire et déterministe de l'élève ; issu du domaine des savoirs pratiques, il conduit à concevoir qu'il a une marge de manœuvre. Nous explorerons les implications de cette lorgnette théorique pour appréhender le phénomène du décrochage scolaire tant sur les perspectives en recherche que sur l'intervention en milieu professionnel.

Mots-clés : Décrochage scolaire, évaluation des apprentissages, forme scolaire, interactionnisme symbolique, savoirs pratiques

Abstract

This article proposes a theoretical lorgnette combining three prisms to invest the links between the phenomenon of School dropout and the assessment of learning. The first focuses on the dimensions of the school form (assessment of learning, writings, and codes) that point towards the exercise of the power of the school. The second is in the tradition of symbolic interactionism rejecting an individualizing view of the dropout, relying instead on the reinsertion of the phenomenon in the social practices that give it meaning. The third prism moves away from the pupil's deterministic and deficient model; from the domain of practical knowledge, it leads to the conception that it has a margin

for maneuver. We will explore the implications of this theoretical lens in order to understand the phenomenon of School dropout, both in terms of research prospects and the intervention in the workplace.

Keywords: School dropout, assessment of learning, school form, symbolic interactionism, practical knowledge

Introduction

Dans une contribution récente (Demba et Morrissette, soumis), nous avons dressé un portrait du décrochage scolaire en montrant qu'il s'agit d'un problème social complexe au regard de ses conséquences multiples sur les jeunes et la société, mais aussi du fait qu'il touche davantage les garçons que les filles, notamment en Occident. Comme le suggère une étude de synthèse (Fortin, 2012), réalisée à partir des résultats de recherches les plus récentes sur la question au Québec de 1996 à 2012, le décrochage scolaire provoque un déclassement scolaire : difficultés d'apprentissage, redoublements, retards scolaires, abandon des études sans diplôme, retour aux études incertain pour la plupart. Également, il peut donner lieu à une forme de déclassement social se manifestant par des problèmes d'adaptation sociale tels que la dépression, la délinquance, le manque de confiance en l'avenir, etc., et se répercutant sur la mobilité sociale de l'élève.

Nous avons analysé les approches dominantes sur cette question à partir des écrits scientifiques canadiens et internationaux, soulignant que la plupart des « facteurs les plus prédictifs » du décrochage scolaire que ces approches présentaient étaient rattachés à la personne de l'élève. Si cet accent sur les caractéristiques individuelles du décrochage trouve écho dans la façon dont sont mis en œuvre plusieurs programmes de prévention et d'intervention personnalisée (Blaya et al. 2011 ; Fortin et Picard 1999), il tend à gommer l'importance du pouvoir de l'école, en particulier de l'évaluation des apprentissages, mais aussi des interactions dans le phénomène du décrochage scolaire qui est aussi un fait collectif, comme nous le verrons. Nous avons aussi relevé que les analyses que proposent ces approches s'inscrivent généralement dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire qu'elles mettent surtout en relief les manquements ou les lacunes des élèves ; par exemple le décrochage scolaire serait lié au fait qu'ils auraient des « *difficultés de comportement et d'apprentissage* » et qu'ils seraient « *peu intéressés et peu motivés par l'école* » (Thibert 2013 : 6). Or, en s'attachant à l'expérience des élèves, à leur définition des situations, à leur activité et à ce qu'ils «

savent faire », c'est une autre lecture du décrochage scolaire que suggère la lorgnette que nous présentons ici et qui propose d'appréhender ce phénomène sous l'angle du pouvoir de l'école, des interactions dynamiques qui façonnent le phénomène et du savoir-faire des principaux concernés dans le cadre de leur expérience scolaire.

Dans un premier temps, en vue de situer notre propos, nous examinons d'abord le contexte dans lequel s'ancre notre intérêt pour la question du décrochage scolaire et ses liens avec l'évaluation des apprentissages. Dans un second temps, nous présentons la lorgnette qui combine les trois prismes théoriques que nous proposons pour l'appréhender ; celle-ci puisant à trois domaines de recherche, à savoir la forme scolaire, l'interactionnisme symbolique et les savoirs pratiques. Enfin, nous exposerons les implications de cette lorgnette tant sur les perspectives en recherche que sur l'intervention en milieu professionnel.

1. Le décrochage scolaire et l'évaluation des apprentissages

L'évaluation n'est pas une pratique nouvelle. Son institutionnalisation dans le monde de l'éducation serait indissociable de la création des collèges au 17^e siècle et surtout de la démocratisation de l'école qui s'est exercée avec la scolarité obligatoire à partir du 19^e siècle (Perrenoud 1998). Cependant, son extension, son omniprésence et ses effets de marquage, dont les conséquences sont importantes sur le rapport à l'école, n'ont pas toujours eu l'ampleur qu'on leur reconnaît aujourd'hui (Demba et Morrissette, soumis ; Hadji, 2012 ; Merle 2012). Aucun domaine n'échappe à cette « *fièvre de l'évaluation* », dirait Damon (2009), qui marque actuellement les sociétés occidentales, notamment dans la foulée de la Nouvelle gestion publique qui affecte tous les secteurs d'activités, dont l'éducation (Demazière et al. 2013).

1.1 Les origines de la fièvre de l'évaluation dans les systèmes éducatifs

On pourrait retracer les racines de cet engouement pour l'évaluation jusqu'à la Guerre froide. De fait, dans la foulée de la rivalité entre les États-Unis et l'Union soviétique, les psychologues américains ont mis au point une pléthore des pratiques de *testing* pour mesurer différentes caractéristiques chez les soldats, pratiques qui ont été exportées au monde de l'éducation. Par la suite, la forte influence

de deux courants théoriques, dans plusieurs pays anglo-saxons entre autres, soit la *School effectiveness* et la *School improvement*, a renforcé l'utilisation de ces pratiques, dans la foulée d'une visée de gestion plus efficace des dépenses publiques. Les paradigmes qu'ils mettent de l'avant, à l'instar du « *paradigme de l'efficacité* » ou de la « *performance* », ont comme credo l'obligation de rendre des comptes et l'obligation de résultats (Damon 2009 ; Demazière et al. 2013 ; Hadji 2012 ; Morrissette 2012 ; Morrissette et Legendre 2011 ; Normand et Derouet 2011). Dans cette mouvance, l'évaluation devient un outil d'aide à la décision, un instrument de gestion, une activité incontournable pour le système éducatif.

1.2 Les manifestations et les conséquences de la fièvre de l'évaluation dans les systèmes éducatifs

Au Québec comme dans plusieurs autres pays de l'OCDE, la « fièvre de l'évaluation » se manifeste de diverses manières. Nous nous intéresserons brièvement à l'omniprésence de l'évaluation en éducation, au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), au poids des chiffres ou des notes et à quelques effets qu'engendrerait cette valorisation des pratiques évaluatives.

La tendance actuelle est à tout assujettir à l'évaluation. Les services privés ou publics (école, université, administration, etc.) sont évalués par des organismes spécialisés, des « experts » ou des cabinets privés. La *performance* de tout agent de ces services (professeurs, administratifs, responsables d'établissement, etc.) est aussi soumise à l'évaluation à la fois de ses supérieurs et des usagers.

Les apprentissages n'échappent pas à cette tendance à être évalués (Hadji 2012), PISA étant un exemple éloquent. Il s'agit de l'une des enquêtes de comparaisons internationales de performance des systèmes éducatifs, notamment dans les pays de l'OCDE. Créé en 1997, PISA étudie l'efficacité des systèmes d'éducation en termes d'acquis des élèves, à partir de la mesure de leurs connaissances et de leurs compétences dans certaines disciplines telles les sciences, la lecture et les mathématiques. Malgré sa visée affichée d'encourager la « culture scientifique » chez les jeunes (OCDE 2006), ce genre d'enquête essuie de nombreuses critiques du fait que la logique du classement des pays sur la base des résultats des élèves dans quelques disciplines est extrêmement réductrice et que les compétences scolaires sont mesurées en dehors de toute référence au contexte socioculturel (Damon 2009). En outre, un accent particulier est mis sur l'écrit, qui est inséparable de l'apprentissage et de l'exercice du

pouvoir de l'école. Dans cette optique, on place l'élève dans une situation où sa survie dépend de sa capacité à s'inscrire dans ce rapport scriptural scolaire au langage et au monde (Amigues et Zerbato-Poudou 2000).

Par ailleurs, les enquêtes PISA influeraient inévitablement sur les politiques éducatives des États (Normand 2006), en plus de favoriser la concurrence entre les écoles, sur les plans nationaux et internationaux. Le choix d'établissements scolaires dits *performants*, notamment privés, au regard des rendements scolaires meilleurs, devient un élément de stratégies éducatives, même chez les classes défavorisées. Toutefois, c'est un choix difficile surtout pour les milieux populaires parce qu'il exige, de la part des familles, un investissement financier important, un projet éducatif porteur pour leur enfant et une forte mobilisation et implication dans le suivi scolaire. La différenciation entre établissements scolaires est aujourd'hui rendue plus visible par la protection de certaines écoles d'une intrusion importante de nouveaux élèves, et par celles qui font face à la scolarisation de masse, à la prise en charge d'élèves de familles pauvres, et à la problématique d'élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement conduisant à renforcer les inégalités de rendement scolaire entre écoles (Cacouault et Ouevrard, 1995). Il n'est donc pas rare d'entendre parler « *d'écoles de décrocheurs* » ou « *d'écoles performantes* » (Le Soleil 2010 ; Potvin 2012). Cet étiquetage aurait pour corollaire la concentration de « bons » élèves dans les établissements dits performants et inversement les « mauvais » élèves dans les établissements en difficultés, ayant très peu de chance d'être acceptés ailleurs. En plus de la stigmatisation des élèves, l'effet potentiellement négatif du classement des écoles tient au fait qu'il influencerait sur la notation des élèves : « *la provenance scolaire d'un élève – établissement prestigieux ou de réputation dégradée – influence aussi la note du professeur : les meilleures notes sont attribuées à l'élève censé être scolarisé dans un bon établissement* » (Merle 2012 : 220).

Un autre effet de ces enquêtes est la centration sur les examens, les interrogations, les devoirs (Hadji 2012). La réflexion pourrait alors porter sur le poids des chiffres, compte tenu du fait que cela demeure l'un des types d'évaluation privilégié. Desrosières (2008) montre que les statistiques se sont imposé une légitimité sociale en s'y affirmant comme des outils indispensables à la décision, notamment dans les pratiques d'évaluation. Prenons la situation du Québec à titre d'exemple : après 20 ans de bulletins sans chiffres et sans classement en rang, sous la pression sociale, le gouvernement a réintroduit en

2008 dans les bulletins les pourcentages et les rangs de classe pour témoigner de la maîtrise des compétences par les élèves. Ce choix fait dans cette ère de (sur)valorisation des chiffres paraît très contestable, les compétences ne pouvant s'inscrire dans une logique comptable, étant donné qu'elles renvoient « *tant au résultat attendu qu'au processus s'actualisant dans la durée, sous des formes variées* » (Morrissette et Legendre 2011 : 125). En outre, les pourcentages et les rangs de classe placent les élèves dans une logique de comparaison et de compétition qui fait peu de place à l'amitié et à l'entraide entre pairs. Ils ont donc potentiellement un impact négatif sur l'estime de soi, ce qui peut entraîner le décrochage scolaire : les plaisanteries humiliantes des pairs s'appuient parfois sur les notes ou les performances scolaires des uns et des autres, stigmatisant ceux et celles moins bien classés dans les rangs et les conduisant éventuellement à se soustraire de cette situation déshonorante (Demba 2012 ; Merle 2005).

En somme, sous l'influence des croyances, des idéologies et des politiques des sciences économiques, à l'instar des systèmes éducatifs des autres pays de l'OCDE, le système éducatif québécois a fait de l'évaluation une activité omniprésente à des fins de régulation et de contrôle. Quand bien même elle est présentée comme un outil indispensable à la prise de décision, elle serait une « *pratique à risques* » (Hadji 2012), d'autant plus qu'elle a valeur de sanction et de sélection. Comme le soulignent Morrissette et Legendre (2011), bien que l'on assiste en éducation à un intérêt particulier pour l'évaluation formative, au service de l'apprentissage et du développement des élèves, la préoccupation des décideurs, en l'occurrence de l'institution scolaire, est davantage la capacité d'une société à demeurer dans une compétition globale. Or, l'évaluation au quotidien (contrôles, devoirs, examen, notes) participe de l'expérience scolaire des élèves et aurait des impacts sur le décrochage. Il s'agit là donc pour nous d'un angle d'investigation prioritaire pour mieux comprendre ce phénomène.

2. Une lorgnette théorique au croisement de trois domaines : la forme scolaire, l'interactionnisme symbolique et les savoirs pratiques

En vue de mettre en forme cet intérêt de recherche, nous proposons le croisement de trois prismes peu mobilisés dans la recherche sur le décrochage scolaire, qui offrent une vision autre que celles qui dominent. Le premier est celui de la forme scolaire qui attire l'attention sur les liens étroits entre le décrochage scolaire et le

pouvoir de l'école, une vision dans le cadre de laquelle l'évaluation, l'écrit et la norme sont inséparables de l'apprentissage et de l'exercice de ce pouvoir. Le deuxième prend appui sur le courant de l'interactionnisme symbolique qui amène un changement de perspective par rapport à la façon usuelle d'aborder le décrochage scolaire comme un fait individuel ; sous cet angle, ce sont les interactions sociales enchâssées dans un réseau d'interinfluences qui tissent le phénomène qui passe à l'avant-scène. Le troisième prisme puise au domaine des savoirs pratiques un modèle d'acteur et son savoir-faire qui permet de comprendre que face à des situations potentiellement menaçantes, telles des situations évaluatives, l'élève développerait des solutions adaptatives en vue d'avancer dans le processus de scolarisation ou, le cas échéant, de décrocher.

2.1 La forme scolaire

Jusqu'à la fin du 17^e siècle en Europe, le compagnonnage, la transmission filiale ou encore l'observation et l'imitation d'un maître, constituaient les principales voies par lesquelles on apprend, l'enfant apprenant les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire (Courtebras 2005 ; Larochelle 2007 ; Vincent 1980). Ces modes d'apprentissage, « *au sein de formes sociales orales et sans recours à l'écrit* » (Larochelle 2007 : 716), ont progressivement été remplacés par d'autres types de socialisation et de formation que Vincent (1980 ; Vincent et al. 1994) a appelés la « forme scolaire ». Celle-ci, bien que s'incarnant différemment d'un contexte à un autre, renvoie à l'apprentissage de savoirs dans un environnement où des règles impersonnelles s'imposent à tous les acteurs de l'école, où l'écrit est l'élément fondamental de la relation pédagogique et de l'évaluation, et où tout est normalisé et codifié, notamment les savoirs disciplinaires dans les programmes, les manuels scolaires, les évaluations qui sanctionnent et certifient.

Nous argüons qu'il est fécond d'aborder le phénomène du décrochage scolaire en prenant en compte cette « forme scolaire » ; dans les pays occidentaux, le pouvoir qu'elle (re)produit est plutôt disciplinaire, normatif et scriptural, et serait bien compris de certains élèves qui ont appris les ficelles du « métier d'élève » à travers leurs relations avec les autres (pairs, amis, frères, parents) ; d'autres, qui n'ont pas bénéficié d'un tel support, se retrouveraient en difficulté et éventuellement en échec ou en décrochage, parce que n'ayant pu déchiffrer les codes et les canons en jeu.

2.1.1 L'omniprésence des règles auxquelles l'élève doit se soumettre

L'une des spécificités de la forme scolaire est l'omniprésence des règles collectives, impersonnelles, régissant les acteurs du milieu scolaire, en particulier les élèves. La discipline scolaire apparaîtrait comme l'enjeu de l'enseignement, comme le souligne Durkheim (*in* Courtebras 2005 : 38) : « *Il faut que l'enfant apprenne le respect de la règle, il faut qu'il apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé* ». En ce sens, l'élève qui a su décoder les règles établies comme ce qui est valorisé dans les travaux et les examens, et qui s'ajuste en conséquence, s'en sortira mieux que celui qui n'a pas su « lire » les codes et n'y est pas préparé; il serait en difficulté, voire à risque de décrocher.

Comme nous l'avons relevé ailleurs dans le contexte de l'étude que nous conduisons (Demba et Morrissette, soumis), cette question de lecture des codes de l'institution scolaire québécoise se pose en particulier dans certaines commissions scolaires et certaines écoles, en relation avec la population d'étudiants amérindienne ou issue de l'immigration récente qui ne font pas partie du groupe majoritaire. Face aux règles et valorisations souvent implicites du système d'éducation, ils se retrouvent en situation de vulnérabilité et, potentiellement, exclus. On peut dire avec Coulon (1997 : 203) qu'un étudiant devient compétent lorsqu'il « *entend ce qui n'est pas dit, voit ce qui n'est pas désigné* », lorsqu'il a « routinisé » ce qui lui paraissait d'abord étrange. Autrement dit, pour réussir à l'école, l'étudiant(e) doit découvrir et s'appropriier les règles, les codes et les routines souvent dissimulés dans les pratiques d'enseignement.

2.1.2 Les dispositifs coercitifs

Les « dispositifs coercitifs » (Foucault 1975) constituent une autre des spécificités de la forme scolaire. Pour expliquer les phénomènes de domination, on a souvent recours à la notion de « dispositions », entendue comme un ensemble de conduites sociales (de façons de faire, d'agir, de penser) intériorisées par un individu, de manière souvent inconsciente, dans le cours de certaines expériences (familiales, professionnelles, etc.), mais aussi du fait de sa position et de sa condition sociales (Corcuff 2007). Selon cette perspective, la domination s'expliquerait par la différence de dispositions acquises, c'est-à-dire selon les différentes formes de capital accumulées (économique, culturel, social et symbolique) conférant aux uns et aux

autres plus ou moins de pouvoir; l'effet de ce pouvoir pouvant, à son tour, devenir une disposition, s'inscrivant dans le corps et l'esprit des « dominés » (Bourdieu 1997).

On peut dire qu'à certains égards, cette conception de la domination s'apparente à celle de Foucault (1975), en relation avec le fait qu'elle s'exerce tant sur les corps que les esprits. Toutefois, si Bourdieu (1997 : 204) voit les différentes formes de domination dans divers champs (politique, économique, scolaire, etc.) comme « naturelles » ou, comme il le dit, « *le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés* », Foucault (1975) les voit plutôt comme le produit des « *dispositifs* » ou « *des opérateurs matériels du pouvoir, c'est-à-dire des techniques, des stratégies et des formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir* » (Revel 2002 : 24). Comme on le verra maintenant, ces opérateurs du pouvoir sont divers, en particulier dans le champ éducatif : des dispositifs règlementaires, discursifs, cognitifs, évaluatifs.

Rappelons que l'école « *exige la soumission à des règles* » (Vincent 1980 : 49), et cela implique de passer, selon Foucault (1975), des « dispositions » aux « dispositifs », c'est-à-dire aux moyens de coercition, tels les rappels à l'ordre, les blâmes, les punitions, mais aussi les récompenses, qui contribueraient à façonner la conduite des élèves. Ce système de récompenses s'appliquant aux réussites, serait l'une des sources de mobilisation sur l'école de certains élèves (Charlot 1999). Toutefois, les insuccès aux évaluations et les sanctions associées attiseraient la stigmatisation ou l'étiquetage (Merle 2005), ce qui inciterait en retour à mettre en œuvre des actions qui sortent des normes, tel que le souligne Becker (1963/1986). Dit autrement, certains élèves stigmatisés ou étiquetés, quelle que soit la caractéristique spécifique et pour diverses raisons, peuvent se conformer ou non à l'image ainsi produite d'eux. Par exemple, les mauvaises notes d'un élève en classe, objet de raillerie de la part de ses condisciples, voire des enseignants, peuvent amener cet élève, par un jeu de dévalorisation et d'autodévalorisation, à se conduire de façon à ne pas modifier cette situation et, du coup, conforterait le jugement et l'attitude des autres. Ce qui pourrait le pousser à se soustraire de cette situation qu'il trouverait honteuse, et donc à abandonner les études (Merle 2005 ; Perrenoud 1994 ; Demba 2012).

2.1.3 L'emploi du temps et les exercices pour occuper et discipliner les élèves

Par ailleurs, toujours dans la perspective de maintenir l'ordre, l'élève doit être constamment occupé. C'est pour cela qu'un emploi de temps est établi, répartissant les activités par jour, par semaine, par mois, etc. Mais l'emploi du temps, selon Vincent (1980), contraint aussi l'enseignant(e) : il ne peut s'étendre sur une notion, au risque de compromettre l'activité qui suit ; à ce titre, l'emploi du temps assigne au contenu de l'enseignement des limites à ne pas dépasser. Cependant, si l'emploi du temps « empêche les pertes de temps », il est surtout une « règle » qui implique une certaine façon d'apprendre, c'est-à-dire une planification dans le temps des acquisitions, s'imposant à tous les élèves, même à ceux et celles qui auraient une avance dans les apprentissages et qui, à force de notions et d'exercices répétitifs ennuyeux, se démobilisent et en viennent à (penser) décrocher (Vincent 1980).

Dans le même ordre d'idées, les pratiques évaluatives en tous genres (contrôles, dictées, examens, etc.) constituent l'une des routines scolaires les plus prégnantes auxquelles l'élève doit se conformer. Si elles visent à favoriser, à consolider et à vérifier les apprentissages, elles auraient aussi pour fonction d'occuper et de discipliner les élèves (Perrenoud 1994). En ce sens, plus que les corps, les pratiques évaluatives marquent aussi les esprits et produisent chez les élèves le développement d'un rapport à ce qui est tenu pour vrai, comme le souligne Larochelle (2005 : 2-4) :

C'est le savoir qui a été enseigné à l'école qui compte, le savoir codifié, discipliné... Le leur, celui qu'ils ont construit dans leur milieu socioculturel et qui, pourtant, est efficace en contexte, perdrait de sa valeur, au fur et à mesure de leur cheminement scolaire, au profit de celui promu à l'école.

Dans cette optique, on place l'élève dans une situation où sa survie dans le milieu scolaire est conditionnée par l'intériorisation des normes cognitives et évaluatives, sinon c'est l'échec ou le décrochage scolaire.

On rappellera aussi que cette survie dépend de la maîtrise de l'écriture et de la langue d'enseignement, qui est en plus une discipline scolaire majeure tant par l'obligation de l'apprendre depuis les garderies ou crèches que par les privilèges dont elle est l'objet eu égard au temps qu'on lui accorde généralement à l'école par rapport aux autres disciplines scolaires. Écrire et parler « correctement »,

c'est-à-dire selon la forme normée et prescrite de la langue, seraient donc le prélude de la réussite scolaire et les écarts, objets de sanction, comme le souligne Pambou (2003 : 23) :

Il est un fait indéniable que l'école est l'un des milieux de sanction par excellence. C'est en effet le lieu où le diktat de la norme linguistique a souvent primé. N'y sont généralement admises que certaines formes attendues. Ne dites pas... ou n'écrivez pas... mais écrivez... [...] Aller à l'encontre de cette prescription expose tout naturellement le sujet à des jugements dévalorisants.

En définitive, devenir élève suppose l'apprentissage et la maîtrise des routines et des pratiques propres à l'organisation scolaire. Apprendre à réussir à l'école ne serait donc pas seule une question de rapport spécifique au savoir, ce serait aussi apprendre à être « écolier » (Perrenoud 1994), à être un « corps docile » (Foucault 1975), à se soumettre à ce régime disciplinaire, normatif et scriptural. En instaurant un tel pouvoir disciplinaire, par le biais de divers dispositifs de contrôle, de surveillance et de punitions/récompenses, la forme scolaire contribuerait à éloigner de l'école ceux qui ne s'y conformeraient pas ou qui auraient du mal à entrer dans ce moule disciplinaire (Dubet 2006). Un deuxième prisme, celui de l'interactionnisme symbolique, vient nuancer ce portrait relativement déterministe puisqu'il accorde à l'acteur une marge de manœuvre : face par exemple aux normes, aux règles sociales ou scolaires, aux rapports d'autorité et de pouvoir qui ont cours à l'école, l'élève serait capable d'interpréter la situation, mais aussi d'élaborer des stratégies de survie pour s'adapter, voire réussir à l'école.

2.2 L'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est une tradition de recherche empirique qui a connu une renommée particulière à partir des années 1950-1960 sous l'impulsion de travaux d'auteurs tels Goffman, Becker et Strauss. Cette tradition conduit à envisager le social sous l'angle des interactions au cours desquelles les acteurs sociaux co-construisent du sens et s'ajustent les uns aux autres par la coordination de leurs activités partagées. C'est à travers celles-ci qu'ils découvrent les attentes des autres à leur égard, qu'ils (co)définissent les situations et élaborent leurs stratégies d'action.

Comme nous le verrons, la question du décrochage scolaire pourrait être envisagée, avec Forquin (1982 : 61), comme « *le produit construit d'interactions interprétatives au sein de l'institution* », celle

ou celui qui réussit à l'école pouvant être vu comme étant parvenu à bien jouer le jeu scolaire, à manifester son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), à négocier les significations et les normativités du monde scolaire au travers de ses interactions (Morrissette et al. 2011). Les auteurs inscrivant leurs travaux dans la tradition de l'interactionnisme symbolique envisagent généralement l'interaction en situation de face-à-face et/ou comme champ d'influences mutuelles. Ces deux perspectives sont importantes à considérer pour mieux comprendre comment on en arrive à une situation de réussite ou de décrochage scolaire.

2.2.1 L'interaction en face-à-face

Pour l'interactionnisme symbolique, l'interaction est l'unité de base de l'analyse sociale ; c'est le lieu de la co-construction de sens par les individus. Autrement dit, la signification qu'ils attribuent à leurs conduites et celles des autres, la définition qu'ils donnent de la situation et l'interprétation qu'ils en font, sont construites à travers leurs interactions. Le concept de « définition de la situation » (Thomas 1923) est central pour illustrer nombre de situations de la vie sociale, en l'occurrence l'expérience du décrochage scolaire de jeunes au Québec. Selon Morrissette (2010a : 45-46), ce concept renvoie à :

la façon dont les acteurs voient la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc à leur manière de la cadrer, aux obstacles qu'ils croient devoir affronter, aux choix qu'ils pensent avoir, etc. En d'autres mots, la situation ne renvoie pas à des conditions dites objectives d'un environnement, mais bien aux éléments considérés comme pertinents par des acteurs qui agissent ensemble à un moment donné.

En ce sens, la « définition de la situation » est une démarche interprétative plus ou moins consciente, dans le cadre de laquelle les acteurs interprètent les situations qu'ils rencontrent, anticipent les conséquences ou les réponses des autres en vue d'engager leur propre action, s'ajustent au besoin pour intégrer les nouvelles informations résultant de la réaction des autres. De plus, les échanges entre acteurs se construisent graduellement « *à travers des contributions mutuelles enracinées dans la définition de la situation de chacun, sur la base d'une certaine souplesse envers l'autre pour maintenir les échanges sur un mode mutuellement compréhensible* » (Morrissette 2010a : 46-47). Les définitions de la situation des uns et des autres sont donc constamment en émergence et négociées.

Si ces processus interprétatifs comportent toujours une part d'indétermination en raison de la marge de manœuvre des acteurs et du fait qu'on « *ne peut entrer dans la tête d'autrui* », les acteurs seraient en mesure de faire des inférences plus ou moins plausibles sur la base de leur connaissance des règles sociales. Ces inférences ou ces interprétations sont indissociables du contexte socioculturel des acteurs, de leurs expériences passées et de ce qu'ils anticipent pour le futur (Morrisette, 2010a). Par exemple, dans un contrat didactique habituel, lorsque l'enseignant pose une question à un élève, il s'attend à ce que celui-ci lui réponde; l'élève en retour attend de l'enseignant qu'il lui pose une question « pertinente », ayant une réponse qu'il construirait à partir des outils que l'enseignant lui aurait donnés pour y répondre. Cela suppose que l'élève comprend la culture de l'école, ses règles du jeu, en l'occurrence celles qui orientent la relation pédagogique (mots, explications, gestes plus ou moins codés de l'enseignant, etc.). Cela suppose aussi qu'il donne sens au travail scolaire, à l'évaluation du moment, et qu'il a une vision utilitaire de l'école et du savoir (apprendre pour passer en classe supérieure, pour espérer un meilleur avenir, etc.).

2.2.2 L'interaction comme champ d'influences mutuelles

Certains auteurs rattachés à l'interactionnisme symbolique privilégient une conception de l'interaction comme champ d'influences mutuelles. Les travaux les plus éloquents dans cette perspective sont probablement ceux de Becker (1982), par exemple lorsqu'il conçoit toute l'organisation sociale autour de la mise sur pied d'un concert de jazz. Celui-ci est le résultat d'un travail en équipe, impliquant plusieurs acteurs principaux tels les commanditaires du concert, les musiciens, les publicitaires, les personnes chargées de la caisse aux entrées, de l'éclairage de la salle et de la sonorisation, le public venu écouter le concert, etc., mais aussi des acteurs secondaires qui participent à l'action collective, à l'instar des gardiens de parking, dont la contribution est tout autant essentielle à l'évènement. Cette organisation sociale peut être envisagée comme un ensemble de personnes qui coopèrent à la production d'une activité, ici le concert, un « monde » :

un ensemble de routines, d'habitudes, de réponses réciproques régularisées et de codes culturels qui lient l'ensemble des acteurs impliqués dans une production. En ce sens, il y aurait une certaine prévisibilité sociale au sein d'un « monde », car les acteurs ont appris à

considérer comme pertinentes certaines conduites (Morrissette 2010a : 48).

Dit autrement, les façons de faire et d'agir au sein d'un monde délimitent un univers de « compréhensions partagées » (Becker 1982) qui orientent les conduites des acteurs qui s'y meuvent. Lorsque celles-ci sont rendues stables et usuelles dans les activités communes des acteurs, lorsqu'elles ne font plus l'objet de délibérations, elles deviennent des « conventions », des allant-de-soi. On pourrait dire, dans ce cas, que les uns et les autres disposent de modes d'emploi leur permettant d'interagir sagement, sans trop de malentendus, « *ce qui fait que les choses se passent généralement 'rondement', en douceur* » (Morrissette 2010a : 48-49). Le lien social reposerait ainsi sur un nombre important d'éléments tenus pour acquis. Dans cette optique, et comme le souligne Morrissette (2010b : 49), « *les conventions ne seraient pas seulement des façons régulières de faire, mais aussi des savoirs constitutifs d'un monde particulier, d'une culture* ».

Dans la perspective interactionniste de Becker (1963/1986), la notion de « culture » n'évoque pas quelque chose qui préexisterait à la vie des acteurs, mais renvoie à des activités coordonnées entre celles et ceux qui les réalisent sur la base de significations relatives à des actes ou des objets qui sont devenus typiques au sein d'un groupe particulier ; elle serait ainsi sans cesse négociée et en émergence. La culture scolaire serait composée de différentes cultures, selon les sous-groupes en présence. Ainsi peut-on parler de culture des élèves, de culture des enseignants, etc., et de leurs cultures respectives qui se co-définissent. Pour les nouveaux élèves ou les jeunes enseignants qui intègrent leur sous-groupe respectif, il leur faut découvrir tout ce qui ordonne la vie quotidienne du milieu, ses hiérarchies, ses façons d'agir et de penser, ses interdits, en un mot, ses « conventions ». Dans le cas des élèves qui intègrent chaque année une nouvelle classe, il leur faut compter tant sur ce sous-groupe que sur l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire afin d'apprendre les façons d'agir satisfaisantes, c'est-à-dire les savoirs partagés par ces groupes. Par exemple, dans une étude sur les manières de faire l'évaluation formative des apprentissages, Morrissette (2010a) rapporte les propos d'enseignantes du primaire qui évoquent le fait qu'à force de scolarisation, les élèves ont appris, lorsqu'ils sont interrogés, à attendre parce qu'ils savent que l'enseignant(e) va finir par répondre pour eux ; ils ont aussi appris que l'apprentissage de notions par cœur, au détriment d'une réelle compréhension, leur permet souvent de s'en sortir lors des examens. Mais cette façon d'apprendre pourrait être une source d'échec ou de décrochage scolaire du fait qu'elle limiterait la

mobilité de l'élève dans le travail scolaire, notamment lorsqu'il serait confronté à des évaluations centrées sur la compréhension des énoncés et la conceptualisation.

Comme nous le voyons, l'éclairage de l'interaction comme un réseau d'actions collectives, de compréhensions partagées et d'influences mutuelles permet de montrer que l'expérience de réussite scolaire et de décrochage d'un jeune, le sens qu'il donne à l'apprentissage, au savoir ou à l'évaluation sont tributaires d'un réseau d'autres acteurs (les condisciples, la famille, les enseignants, d'autres intervenants éducatifs comme les orthopédagogues, les administratifs, etc.).

En définitive, l'interactionnisme symbolique invite à examiner les significations que les acteurs sociaux accordent à leurs conduites au travers de leurs interactions avec les autres. Ramenée à notre objet d'étude, l'expérience scolaire – et donc le décrochage – s'inscrit dans une construction sociale impliquant plusieurs acteurs qui participent à la co-définition des situations des élèves en regard des situations éducatives dont celles qui comportent des pratiques évaluatives. Face à celles-ci, ils élaborent des stratégies de réussite ou de survie, stratégies que nous envisageons de savoirs pratiques.

2.3 Les savoirs pratiques

Par l'un de ses ouvrages majeurs, qui s'inscrit dans le prolongement des travaux de Dewey (1859-1952), Schön (1983/1994) a fortement contribué à fonder le domaine des savoirs pratiques. À l'aide d'études de cas et se préoccupant de la façon dont les professionnels s'y prennent pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs pratiques quotidiennes, il montre qu'un acteur, dans l'action, sait beaucoup plus que ce qu'il laisse paraître. Son savoir pratique serait « caché dans l'agir professionnel » :

Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans les actes. Même chose pour le professionnel. Son travail quotidien dépend d'un savoir pratique tacite. Tout praticien compétent peut reconnaître des phénomènes, par exemple la famille des symptômes associés à une maladie particulière, les particularités de certains sites de construction ou les irrégularités dans les matériaux ou les structures, tous des phénomènes pour lesquels il ne peut fournir d'explications plausibles ou de description complète (p. 76).

En d'autres mots, dans la pratique de son métier, l'acteur fait montre d'habiletés dont il ne peut expliquer ni les lois ni les

procédures. Même lorsqu'il use consciemment des théories et des techniques, il s'appuie sur des jugements, des reconnaissances et des compétences qui sont tacites. Il s'agit donc d'un « savoir-faire contenu dans l'action ». Comme nous le verrons en relation avec ce troisième prisme, confrontés d'une année scolaire à une autre à des évaluations différentes, les élèves apprennent constamment à être évalués ; ceux qui repèrent les stratégies qui fonctionnent pour aborder ces évaluations s'en sortent, alors que d'autres qui peinent à s'ajuster se trouveraient disqualifiés et risqueraient de décrocher.

2.3.1 Les savoirs pratiques en tant que stratégies

Selon Pépin (1994), parfois, on pense que les élèves ne savent rien ou qu'ils n'ont pas de représentation préalable de ce qu'on veut leur enseigner. Pourtant, ils disposent de savoirs pratiques, c'est-à-dire des savoirs qui leur permettent de se tirer d'affaire dans la vie de tous les jours. En ce sens, au fil de leurs expériences, de leurs interactions et de leurs délibérations avec les autres, ils ont ainsi élaboré des stratégies ou des structures conceptuelles satisfaisantes qui leur permettent d'opérer de façon viable dans leur quotidien (Laroche 2004).

Cela signifie que si les élèves continuent à faire ce qu'ils font (par exemple, tricher aux examens), c'est que « ça marche ». Autrement dit, les savoirs pratiques qui réussissent jouissent d'un statut en grande partie stable et permanent. Cependant, lorsque leurs savoirs pratiques sont en échec, lorsqu'ils se révèlent non viables dans un contexte, les élèves apprennent à faire autrement. En effet, l'échec force la déconstruction et la reconstruction de nouveaux savoirs pratiques (Pépin 1994). Par rapport à l'évaluation qui sanctionne, Perrenoud (1994) note que, pour se préserver une part de liberté dans un contexte où leur représentation de soi est constamment menacée, les élèves ont appris à infléchir les règles du système, à faire illusion, à masquer leurs « failles » et à mettre en valeur leurs points forts. Leurs savoirs pratiques se présenteraient sous des formes de « résistances », d'« adaptations », de ruses, dont le plagiat, le bachotage ou encore des jeux de séduction pour connaître les attentes de l'enseignant ou pour négocier de l'aide ou des annotations plus favorables. Au nombre de ces stratégies, pensons aussi aux résumés, aux synthèses de cours, aux recherches personnelles en vue d'approfondir les cours pour se préparer aux évaluations qui demandent une certaine conceptualisation, etc. D'autres encore cherchent à comprendre la personnalité de l'enseignant, sa façon de faire et d'agir. En d'autres

mots, c'est le contrat didactique en jeu qu'ils cherchent à saisir, c'est-à-dire les « règles pérennes du contrat », mais aussi les « ruptures » (Johsua et Lahire, 1999 ; Demba, 2012), afin de mieux planifier l'étude et le travail, et d'éviter de subir la pression des cours ou des évaluations. Certains élèves expérimentent aussi diverses stratégies pour vérifier la partialité du professeur dans les notes qu'il donne, en se partageant des réponses ou en ayant recours à des personnes des niveaux d'études supérieures pour réaliser leurs travaux (Merle, 2005; Demba, 2012).

2.3.2 L'apprentissage en tant que réussite ou échec des savoirs pratiques

Par ailleurs, dans son analyse des négociations – souvent implicites – en milieu scolaire, Coulon (1993) donne un exemple éclairant, soit celui d'une évaluation tenue par les élèves comme étant injuste. Il s'ensuit une négociation tacite qui peut être vue comme une sorte de « lutte » de définition de la situation et des règles de travail, de définition en l'occurrence de l'ordre social de la classe, comme le formule Pollard (*in* Coulon 1993 : 89-90) :

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

En définitive, le fonctionnement de la classe participerait d'un consensus sur des règles de travail ayant la plupart de temps un caractère implicite et que les différentes parties, élèves et enseignants, devraient respecter. Toutefois, les acteurs apprennent que leur marge de négociation est limitée, entre autres, par la connaissance préalable qu'ils ont des autres, le statut qu'ils occupent dans le contexte où ils entrent en interaction et par les ressources dont ils disposent (Trottier 1987). Par exemple, dans la situation de « l'enseignant trop sévère » soulignée ci-dessus par Coulon, certains élèves peuvent se dire qu'il faudrait aller dans le sens de l'enseignant même s'ils n'approuvent pas son style pédagogique. D'autres peuvent chercher à faire face à son autorité par des attitudes provocatrices ou de désintéressement du

cours. Comme diraient Nizet et Rigaux (2005 : 6), à la suite de Goffman, les interactions, y compris la négociation, sont « *comme des jeux où les acteurs se comportent comme des stratèges, des calculateurs, et dans lesquels ils manipulent des informations pour parvenir à leurs fins* ». Ainsi, lorsque les savoirs pratiques de l'élève ne sont plus viables, lorsque ses adaptations secondaires ne fonctionnent plus, en particulier pour faire face aux multiples situations évaluatives et aux contrôles, le décrochage peut devenir l'une des stratégies de préservation du soi.

3. Discussion : les implications de cette lorgnette théorique pour les prospectives en recherche et l'intervention en milieu professionnel

Comme nous l'avons fait valoir, la lorgnette théorique combinant les prismes de la forme scolaire, de l'interactionnisme symbolique et des savoirs pratiques offre un éclairage nouveau sur les liens qu'entretiennent l'évaluation des apprentissages et le décrochage scolaire, en attirant notamment l'attention sur les façons dont les élèves s'investissent à l'école, voire leur [non] maintien au sein du processus de scolarisation. Elle permet d'appréhender autrement cette expérience scolaire, amenant à concevoir qu'ils apprennent par et à travers leurs interactions avec les autres, n'étant pas des êtres isolés et sans « épaisseur historique ». Ainsi, ils apprennent diverses stratégies d'adaptation aux situations d'évaluation auxquelles ils sont confrontés, en vue de « s'en sortir » dans ce contexte fort contraignant et menaçant où la socialisation est régie par des principes d'un agir normatif.

La lorgnette théorique proposée ici amène donc à considérer en termes de prospectives en recherche que nous ne pouvons comprendre le phénomène du décrochage scolaire en éludant la question de l'évaluation ancrée dans le jeu des rapports de pouvoir à l'école et des rapports sociaux. En ce sens, nous pouvons approcher ce phénomène en montrant que, selon la définition qu'ils font des situations et des rapports de pouvoir et, plus largement, des rapports sociaux en jeu, les élèves ont des manières différentes de composer avec les évaluations qu'ils rencontrent d'année en année. Il nous semble important de continuer à éclairer leurs stratégies, entre autres en regardant le décrochage comme une stratégie pour s'en sortir ; mieux le comprendre pourrait provoquer une réflexion critique sur l'école et son rôle dans la sélection sociale, telle qu'elle est faite par les acteurs qui la constituent. Un tel regard pourrait aussi permettre de faire

ressortir la variété des expériences des élèves à l'école et de comprendre comment ils vivent dans ses murs et transcendent toutes les situations (règles, codes, évaluations quotidiennes, rapports de pouvoir, etc.) en vue d'échapper à l'échec ou au décrochage scolaire. Mais plus que tout, les prospectives en recherche nous semblent loger du côté d'une perspective d'action collective pour aborder le phénomène du décrochage scolaire, puisqu'un ensemble considérable d'acteurs et de médiations sociales sont impliqués dans ce phénomène, notamment au travers des mécanismes évaluatifs qui viennent attester des apprentissages scolaires. En comparant plusieurs cas approfondis de « mondes » scolaires différents, selon la méthodologie proposée par Becker (2013), des dimensions imprévues de cette action collective pourrait émerger, donnant à voir la pluralité des processus qui produisent le décrochage scolaire ainsi que les différentes variations de ces processus.

Conclusion

La lorgnette proposée permet l'ouverture d'un autre espace des possibles pour penser, aborder et comprendre les liens entre l'évaluation des apprentissages et le décrochage scolaire, et plus largement les questions de rapports de pouvoir, de rapports sociaux, d'échec et de réussite à l'école. Celle-ci pourrait conduire à revoir les situations et occasions d'intervention possibles, entre autres dans le milieu professionnel, notamment le statut que les intervenants de ce milieu accordent aux savoirs pratiques des élèves et à la façon dont ils enseignent. Tel que le suggérait déjà Pépin en 1994, il faudrait mettre en échec le savoir pratique de l'élève pour qu'il apprenne, sinon, il n'a aucune raison d'apprendre puisque « ça fonctionne » pour lui. En ce sens, l'échec d'un savoir pratique antérieur est instructif : il est un objet de réflexion et est inhérent à l'acquisition de connaissances et au développement de compétences permettant à l'élève d'échapper aux situations d'échec ou de décrochage scolaire (Morrissette et Demba 2014). C'est une toute autre approche pédagogique qui s'esquisse ici. Par ailleurs, considérer le phénomène du décrochage scolaire comme une entreprise collective, comme nous l'avons présenté dans ce texte, permettrait d'ouvrir une fenêtre sur les façons admises de parler du métier d'élève et, surtout, du décrochage, mais aussi sur la violence symbolique qui vient avec certains répertoires, telle la stigmatisation d'élèves en échec ou dits décrocheurs. Les liens entre le phénomène du décrochage scolaire et les rapports sociaux à l'école, notamment les rapports de pouvoir, invitent le milieu professionnel à repenser le

rapport social particulier qu'est la relation pédagogique afin d'aider l'élève surtout en difficulté à décoder les particularités du contrat didactique [en partie tacite] qui le lie à l'enseignant, tels le rapport à la tâche et aux autres mais aussi à la langue et, bien entendu, à l'évaluation qui sanctionne et certifie.

Références bibliographiques

- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M. T., 2000. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz.
- BECKER H. S., 1963/1986. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., trad.). Paris, Métaillié.
- BECKER H.S., 1982/2006. *Les mondes de l'art* (BOUNIORT J., trad.). 2e édition, Paris, Flammarion.
- BECKER H. S., 2004. Inventer chemin faisant : comment j'ai écrit les mondes de l'art. In MERCURE D. (dir.) : *L'analyse du social, les modes d'explication*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 57-73.
- BECKER H. S., 2013. *What about Mozart ? What about murder? Reasoning from cases*. Chicago/London, the University of Chicago Press.
- BLAYA C., 2010. *Décrochage scolaire. L'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck.
- BLAYA C., GILLES J.-L., PLUNUS G., TIECHE CHRISTINAT C., 2011. Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- BOURDIEU P., 1997. *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- CACOUAULT M., OEUVRARDO., 1995. *Sociologie de l'éducation*. Paris, La Découverte-Repères.
- CHARLOT B., 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.
- CORCUFF Ph., 2007. *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*. Paris, Armand Colin.
- COULON A., 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- COULON A., 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- COURTEBRAS B., 2005. *Socialisation et performances mathématiques. L'enseignement des probabilités aux élèves*

- techniciens supérieurs*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université Lumière Lyon II, Lyon.
- DAMON J., 2009. La fièvre de l'évaluation. *Sciences humaines*, 208, 18-23.
- DEMAZIÈRE D., LESSARD C., MORRISSETTE J., 2013. Les effets de la NGP sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 5-20.
- DEMBA J. J., 2011. L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 229-251.
- DEMBA, J. J., 2012. *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville, ODEM.
- DEMBA J. J., MORRISSETTE J., (soumis). *Approches dominantes du décrochage scolaire : un regard critique des écrits récents au Québec et ailleurs*.
- DESROSIÈRES A., 2008. *Gouverner par les nombres*. Tome II, Paris, Presses de l'école des Mines.
- DUBET F., 2006. Ce que l'école fait aux vaincus. In Chapelle G., Meuret D. (dir.) : *Améliorer l'école*. Paris, Presses universitaires de France, 37-49.
- FORQUIN J. C., 1982. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*, 59, 52-71.
- FORTIN L., 2012. *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire. Trait d'union. Guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke et Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.
- FORTIN L., PICARD Y., 1999. Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- FOUCAULT M., 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- HADJI C., 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, De Boeck.
- JOHSUAS., LAHIRE B., 1999. Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- LAROCHELLE M., 2004. Du côté de chez Ernst. in JONNAERT Ph., MASCIOTRA D. (dir.) : *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 155-163.
- LAROCHELLE M., 2005. À propos des pratiques de classification. in *Recueil de textes : cours épistémologie et éducation*. Volume I,

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage,
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 15-40.

- LAROCHELLE M., 2007. Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.
- LE SOLEIL (2010). Une nouvelle école pour les décrocheurs à Lévis. <<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201003/13/01-4260291-une-nouvelle-ecole-pour-les-decrocheurs-a-levis.php>>. Page consultée le 26 juillet 2014.
- MERLE P., 2005. *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, Presses universitaires de France.
- MERLE P., 2012. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 218-230.
- MORRISSETTE J., 2010a. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH, Les Éditions universitaires européennes.
- MORRISSETTE J., 2010b. *Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages*. *Sociologies*, 21 p. <<http://sociologies.revues.org/3028>> Page consultée le 26 juillet 2014.
- MORRISSETTE J., DEMBA J. J., 2014. *Se donner accès à l'« invisible » par l'entretien d'évaluation*. Atelier donné dans le cadre de la 36e session d'études de l'ADMEE-Canada, « L'évaluation au cœur de tensions », MORRISSETTE J., DURAND M.-J. (coord.) ,13 et 14 novembre. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- MORRISSETTE J., GUIGNON S., DEMAZIÈRE D., 2011. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. <[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/numero_complet_30\(1\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/numero_complet_30(1).pdf)>Page consultée le 26 juillet 2014.
- MORRISSETTE J., LEGENDRE M.-F., 2011. L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- NIZET J., RIGAUX N., 2005. *La sociologie de Erving Goffman*. Paris, La Découverte.
- NORMAND R., 2006. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 32(1), 53-70.

- NORMAND R., DEROUET J.-L., 2011. Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de Pédagogie*, 174, 5-21.
- PAMBOU J.-A., 2003. *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique*. Thèse de doctorat en langage et parole non publiée, Université Aix-Marseille I-Université de Provence, Provence.
- PÉPIN Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- PERRENOUD Ph., 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph., 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck.
- POTVIN P., 2012. *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, Béliveau éditeur.
- REVEL J., 2002. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris, Ellipses.
- SCHÖN D. A., 1983/1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (HEYNEMAND J., GAGNON D., trad.). Montréal, Logiques.
- THIBERT R., 2013. Le Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 84, 1-28.
- THOMAS W.I., 1923. *The unadjusted girl*. Boston, Brown & Co.
- TROTTIER C., 1987. La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? *Revue française de pédagogie*, 78, 5-20.
- VINCENT G., 1980. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., 1994. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. in VINCENT G. (dir.) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 11-48.