

"IL N'Y A PAS QUE LA RÉUSSITE SCOLAIRE !"

Le sens du programme de "réussite éducative"

Dominique Glasman

CNAF | *Informations sociales*

2007/5 - n° 141

pages 74 à 85

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm>

Pour citer cet article :

Glasman Dominique , « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" » Le sens du programme de "réussite éducative",
Informations sociales, 2007/5 n° 141, p. 74-85.

Distribution électronique Cairn.info pour CNAF.

© CNAF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Dominique Glasman – professeur de sociologie, Université de Savoie

“Il n’y a pas que la réussite scolaire !”

Le sens du programme de “réussite éducative”



Le fait d’avoir remplacé la notion de “réussite scolaire” par celle de “réussite éducative” dans les récents programmes concernant l’école mis en place par les ministères de la Cohésion sociale et de l’Éducation nationale n’est pas anodin ni sans portée concrète et symbolique. Où l’on voit apparaître enjeux et paradoxes pour les familles résidant dans les quartiers populaires et pour les acteurs professionnels et institutionnels.

La loi de cohésion sociale de 2005 lance le Programme de réussite éducative (PRE). Ce programme, à la différence de dispositifs antérieurs, cherche à toucher des individus, il ne cible pas des territoires ⁽¹⁾. Toutefois, c’est bien dans des territoires singuliers, ceux des quartiers populaires (quartiers généralement en ZUP ou en ZEP), qu’il se déploie, qu’il repère les enfants dits “*en fragilité*”, pour leur proposer un suivi individualisé. Ces signes de fragilité sont pointés dans plusieurs domaines, dont le scolaire n’est qu’un parmi d’autres, à côté du médical, du psychologique, de l’économique (les conditions de vie), etc. Le “diagnostic” porté sur l’enfant veut englober les diverses dimensions de son existence, sans se cantonner au repérage et au “traitement” de ses difficultés scolaires. Il s’agit bien d’une tentative de prise en considération de “*la globalité de l’enfant*” ⁽²⁾, ce qui implique de prendre en compte aussi son environnement. Ainsi défini, le PRE a donné un nouvel élan en même temps que la légitimité d’un dispositif national à l’idée souvent émise, depuis

quelques années, lors des rencontres entre les ainsi nommés “acteurs de la politique de la ville” et les professionnels travaillant en “partenariat” avec eux, qu’*“il n’y a pas que la réussite scolaire !”*

Le propos va être ici de soumettre à l’examen cette dernière affirmation. On commencera par lui rendre justice, et par reconnaître qu’en effet la réussite scolaire n’est pas tout, avant de se demander comment une telle affirmation peut être reçue par les parents des enfants ciblés, et quelle fonction elle joue dans les relations entre partenaires mobilisés dans le dispositif.

Un rappel de “bon sens”

Qui pourrait le nier ? L’existence d’un enfant ou d’un adolescent ne se limite pas à ce qu’il vit à l’école, dans l’école et pour l’école. Même si cette dernière est devenue l’instance hégémonique de socialisation de l’enfance et de l’adolescence, même si la préoccupation scolaire envahit parfois le quotidien des familles, il n’y a pas qu’elle dans leur vie. Et ce n’est pas seulement là que l’on apprend. L’insertion professionnelle elle-même, si elle repose fortement sur les diplômes et donc les résultats scolaires – comme le montrent les statistiques d’entrée sur le marché du travail – s’appuie aussi sur des acquis moins strictement scolaires et construits ailleurs, ainsi que sur le développement de qualités personnelles dans la construction desquelles l’école, bien qu’elle y contribue, n’a aucune exclusivité ⁽³⁾.

Parler de réussite éducative, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c’est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de ladite réussite : être bien dans sa peau, avoir plus tard la vie familiale que l’on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l’amitié voire la solidarité d’un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d’une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. Ceci dit, la réussite scolaire pèse : elle permet d’être moins contraint dans le choix d’une profession, de s’inscrire dans des cercles de sociabilité professionnelle étendus, elle rend possible un meilleur accès aux soins, etc. Enfin, en parlant de réussite éducative, et donc en relativisant le poids de la réussite scolaire, on invite, paradoxalement, à accep-

ter l'idée de degrés au sein de celle-ci. Réussir à l'école, ce n'est pas seulement accéder à Polytechnique ou à l'ENA ou intégrer une école d'ingénieurs, ce n'est pas seulement obtenir les diplômes les plus élevés dans la hiérarchie scolaire. Décrocher un diplôme qui conduit à une insertion professionnelle, passer des examens qui attestent d'une certaine maîtrise des savoirs transmis par l'école, c'est, peu ou prou, avoir réussi scolairement, même si l'on n'a pas atteint le pinacle.

D'une grande banalité, ces constats n'offensent pas le "sens commun" (4). Partant de là, on tentera, en assumant la tonalité normative du propos, d'explicitier le contenu de cette notion, en en risquant une définition que le texte de loi ne fournit pas. La réussite éducative peut, à l'instar de la notion d'intégration, être entendue à la fois comme un état et comme un processus.

Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui.

Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. La question délicate, c'est évidemment de prendre la mesure de la réussite éducative.

En termes de processus, tenter de mesurer risque de revenir, en fait, à repérer les moyens qui ont été déployés par les différents acteurs, chacun de son côté ou en concertation. C'est plutôt cette optique que semble privilégier la délégation interministérielle à la Ville quand elle propose un tableau d'"indicateurs nationaux pour le suivi de la mise en œuvre du pro-

jet de réussite éducative”, avec les catégories suivantes : nombre d’enfants concernés ou pris en charge dans le dispositif de réussite éducative ou en internat de réussite éducative ; typologie des situations identifiées ; nombre de familles aidées ; évolution du nombre de situations de très grande difficulté scolaire dans les ZUS. Il est vrai qu’il s’agit, dans ce tableau, de saisir les choses à une échelle nationale, et celle-ci impose effectivement des regroupements les plus pertinents possibles.

En termes d’état, en revanche, la mesure est plus incertaine et impose des repérages multiples concernant les résultats obtenus. Des bilans de santé peuvent dire à la fois comment se porte un enfant et en quoi il a progressé ⁽⁵⁾. L’observation de l’enfant dans ou hors de l’école permet de repérer son appétence pour des apprentissages et pour l’entrée en relation avec d’autres, ainsi que sa propension à s’engager dans les activités qui lui sont proposées, à se concentrer sur une tâche. Enseignants et animateurs peuvent aussi, en y étant vigilants, repérer la manière dont un enfant s’exprime, c’est-à-dire non seulement mobilise un vocabulaire de plus en plus étendu et précis, mais aussi argumente, use de la parole plutôt que de la force pour régler des différents, etc.

Il va de soi que, selon la définition qu’elle se donnera de la réussite éducative, l’équipe pluridisciplinaire n’observera pas la même chose. Ces accents et priorités sont tributaires de la composition de l’équipe, et peuvent également varier d’une période à l’autre. On proposera un exemple de ces hésitations. Derrière la notion de réussite éducative se loge aussi, pour les promoteurs, le sens de “bien élevé”, “poli”, bref, “apte à l’ordre social”... et l’on pourrait dire que son objet est aussi celui d’une éducation réussie qui se lit dans la non-délinquance, la non-agressivité, voire une certaine reconnaissance de cet ordre social dans lequel l’enfant (et sa famille) accepte(nt) la position qui lui (leur) est faite. Il y a là occasion d’un décalage entre les élus et certains professionnels : la préoccupation d’ordre public, légitime de la part d’élus, ne peut être reprise telle quelle à leur compte par certains des techniciens dont le métier est la relation éducative entretenue avec

des individus singuliers que le PRE érige en destinataires du dispositif. Par ailleurs, la difficulté est que, si l'ensemble de l'environnement du jeune (les conditions sociales et matérielles dans lesquelles il vit) est au principe de sa fragilité, les perceptions varieront sur la question de savoir ce qui sera éducatif et sera susceptible d'entamer ces fragilités.

On a donc dans cette première partie joué le jeu, en acceptant de prendre au mot la notion de réussite éducative et en tentant d'en saisir le sens. Pourtant, cette mise en avant de la "réussite éducative", qui relèguerait en position seconde la "réussite scolaire", mérite d'être soumise à l'examen, de deux façons au moins. D'une part en se demandant ce que cette insistance peut signifier pour les populations qui sont, de fait, ciblées par le dispositif. D'autre part en s'interrogeant sur le sens de ces deux mots, ainsi accolés, dans les relations partenariales. C'est ce qui va être tenté dans les deux parties qui suivent.

Un détournement d'objectif ?

Pour celles et ceux qui ont enquêté auprès des parents des milieux populaires, il n'y a aucune ambiguïté : la préoccupation forte sinon première de ces derniers concernant leurs enfants, c'est la réussite scolaire. Ce qui compte pour eux, ce sont les résultats scolaires, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure, l'orientation qui n'enferme pas, c'est le maintien des espoirs d'insertion professionnelle sinon d'ascension sociale grâce à l'école (6). En insistant sur la réussite scolaire, ces parents manifestent que, même s'ils ne sont guère lecteurs des statistiques sur l'emploi des jeunes, ils ont conscience que le diplôme est essentiel, idée sur laquelle lesdites statistiques leur donnent entièrement raison. En d'autres termes, pour les parents, le premier pas de la réussite éducative, c'est bien la réussite scolaire ; et ce d'autant plus qu'elle est lisible et qu'on peut aisément l'exhiber pour s'en féliciter ou la brandir comme signe de la bonne éducation donnée à ses enfants. Qu'ils soient sensibles à d'autres aspects du processus de maturation n'est pas à nier – la santé, la joie de vivre de leurs enfants, la compagnie de camarades fréquentables, etc. –, mais à leurs yeux, la priori-

té réside dans le scolaire ⁽⁷⁾. En raison de quoi les propos sur la relativisation du diplôme, que l'on pourrait entendre en écho de la formule "*Il n'y a pas que la réussite scolaire*", ont du mal à atteindre les milieux populaires (sauf quand certaines franges, échaudées par les expériences des aînés, commencent à ne plus croire en ses promesses).

À l'inverse, aux yeux d'un certain nombre d'acteurs engagés dans le PRE, il faut rechercher une insertion sociale qui ne se limite pas à l'insertion professionnelle (d'autant moins que celle-ci reste problématique), et la préparer en prenant en compte bien d'autres éléments que la seule réussite scolaire dont les conditions favorables sont d'ailleurs loin d'être réunies. Cela peut conduire à instaurer une série de préalables à un engagement net dans la recherche de la réussite scolaire des enfants des classes populaires : il faudrait auparavant régler les problèmes de santé et de comportement ainsi que les difficultés de socialisation, avant que d'espérer obtenir des résultats scolaires. Ceci revient à sous-estimer la dimension éducative de ce que l'enfant ou l'adolescent vit à l'école (apprentissage, confrontation à la norme intrinsèque aux savoirs et aux normes de l'institution, processus d'accommodation avec les autres jeunes ou adultes), ou à oublier que certains de ces problèmes méritent et gagnent à être traités ensemble, et que les problèmes de socialisation et les difficultés d'apprentissage ne doivent ni être pensés ni être pris en charge indépendamment les uns des autres ⁽⁸⁾. Cette tentation de cantonnement du scolaire trouve cependant ses limites dans le fonctionnement même du PRE dans bien des sites où il est implanté. En effet, on y propose très massivement de l'accompagnement scolaire. Ceci est d'abord dû à des raisons institutionnelles : l'Éducation nationale et ses personnels sont très présents dans le repérage et l'orientation des enfants vers le PRE car, sans ces personnels, pour qui ils représentent un "public captif", le repérage des enfants se trouve limité. Il faut y ajouter des raisons pratiques : l'accompagnement existe sur le quartier, il fait partie de ce qu'on sait faire, il peut au besoin être individualisé, et la propension à l'inclure dans l'éventail des actions a été d'autant plus forte qu'il a fallu monter les projets très rapidement. De

surcroît, c'est une attente parentale et une réponse "lisible" par les parents aux difficultés de leurs enfants, réponse recevable car elle n'invalide pas leur travail éducatif. Cet accent mis de fait sur l'accompagnement scolaire éloigne la tentation de laisser trop tomber la préoccupation scolaire. Demeure alors seulement la question de la qualité et de la pertinence, au regard des objectifs scolaires, de l'accompagnement proposé, et de la façon dont il articule des activités très indexées sur le travail scolaire et d'autres activités visant une ouverture et une préparation à l'entrée dans les apprentissages (9). Un autre problème est celui qui naît de la substitution pure et simple, même provisoire, de l'objectif de réussite éducative à celui de réussite scolaire. Ce faisant, on s'orienterait vers un objectif certes plus ample, mais en même temps plus flou, moins saisissable, tant il est vrai que, comme le reconnaissait d'ailleurs honnêtement un inspecteur d'académie adjoint lors d'une rencontre récente, "*personne ne sait encore très clairement*

définir ce que l'on entend par « réussite éducative »". Que signifie pour les parents des enfants visés un objectif de réussite éducative qui ne soit pas d'abord décliné en termes scolaires ? De plus, on peut gager que pour aucun des acteurs institutionnels présents, le souci de réussite éducative ne viendrait recouvrir

“ quand il s'agit de réussir ”

celui de réussite scolaire quand il s'agirait de leurs propres enfants, et que l'articulation du scolaire et du non-scolaire, à laquelle ils tiennent parce qu'ils sont instruits de la complexité des processus de croissance et des limites de ce que l'école peut apporter, n'aboutit jamais à faire passer au second rang la recherche d'un parcours scolaire de qualité. Autre manière de présenter le problème : cela n'a pas la même signification de dire "*Il n'y a pas que la réussite scolaire*" quand on parle d'enfants de catégories sociales différentes.

Si, donc, la réussite éducative ne fait pas de la réussite scolaire le pivot de l'intervention auprès des enfants, à la fois délibérément et en prenant des engagements

auprès des parents (en termes d'amélioration des résultats scolaires), il y a fort à craindre qu'elle ne parvienne pas à convaincre ceux-ci qu'il s'agit réellement d'un dispositif de nature à aider plutôt qu'à canaliser ou à moraliser leurs enfants. Il pourrait enfin y avoir une certaine contradiction à vouloir, en même temps, comme plusieurs équipes de réussite éducative en affichent le souci, faire des parents des partenaires du dispositif de réussite éducative et sembler disqualifier leur attente première exprimée en termes de réussite scolaire.

Remettre l'école à sa "juste" (?) place

Mais il y a également, dans l'acclimatation de la notion de réussite éducative, d'autres enjeux, entre partenaires cette fois-ci. Enjeux qui, du reste, permettent de comprendre l'acceptation rapide de cette notion quand la loi de cohésion sociale l'a officialisée.

Dans l'esprit même de ladite loi, qui ambitionne de traiter ensemble les différentes dimensions de la pauvreté, le PRE élargit la focale en affirmant l'intention de considérer toutes les "fragilités" des enfants et pas seulement celles qui sont liées au scolaire. Bien des débats de la dernière décennie, bien des récriminations sont analysables comme l'expression d'une insatisfaction voire d'une impatience des partenaires de l'école devant ce qu'ils considèrent parfois comme son impérialisme, ou devant une vision qu'ils jugent excessivement "scolaro-centrée" de la vie des enfants et des adolescents ou de la réussite. Voilà longtemps que les partenaires de l'école (travailleurs sociaux, associations...), au premier rang desquels les élus voire les professionnels des communes, mettent en avant l'idée qu'il n'est pas possible de se restreindre à la conception scolaire de l'éducation, que ce soit dans ses contenus ou dans ses méthodes, et revendiquent une place d'acteurs à part entière dans l'éducation, une place non bornée par les contraintes légales en matière de responsabilité des écoles primaires. Avec la mise en place des contrats éducatifs locaux, puis le lancement de la démarche de veille éducative, pilotée par les maires, des pas importants ont été franchis. Mais le PRE accomplit un pas de plus dans cette montée et dans cette reconnaissance d'un acteur, les communes, voire les communautés de

communes, qui sont clairement les têtes de file sur les sites de réussite éducative. Et d'autres acteurs, responsables ou animateurs associatifs, travailleurs sociaux, se retrouvent aussi dans cette insatisfaction face à l'école et dans la reconnaissance du fait que la réussite d'un enfant ne s'épuise pas dans sa réussite scolaire. Ceci dit, certains de ces professionnels ont pu se sentir relativement dépossédés par les équipes pluridisciplinaires d'un travail qui est normalement le leur.

De la part de tous ceux qui se retrouvent dans les équipes de réussite éducative, élargir le champ vers l'idée de réussite éducative est une manière de déplorer l'importance de fait prise par l'école dans le placement social, ainsi que la priorité que semblent en effet accorder les parents à la réussite scolaire, au point que la scolarité paraît résumer à elle seule la mission éducative d'une génération à l'égard de la suivante. C'est aussi affirmer qu'il y a, dans le monde social d'aujourd'hui comme dans celui d'hier – et pas uniquement dans les quartiers populaires –, nécessité d'une éducation des jeunes générations qui ne se limite pas à des transmissions scolaires.

*“ au-delà
des transmissions
scolaires ”*

Ce qui fait le succès de l'idée de réussite éducative, et fait accepter le dispositif, ce n'est pas seulement les ressources mises à sa disposition. C'est qu'il permet de prendre en compte, sinon de régler, une des peurs contemporaines quant au lien social. En procédant à un suivi individuel, on peut espérer, de surcroît, avoir une prise sur ce

que l'on fait et, sans s'affronter à l'énorme problème de l'échec scolaire ou des inégalités sociales, faire progresser quelques enfants ou adolescents. Comme le PRE est doté de moyens financiers très substantiels, parfois au prix d'un tarissement des ressources affectées antérieurement à certains dispositifs (les contrats éducatifs locaux, par exemple), il y a là un argument de plus pour se saisir de ce nouveau programme qui rend possible, en certains sites, la poursuite d'actions qui menaceraient de s'éteindre faute de moyens.

Il n'est pas indifférent de noter que, presque au même moment où le ministère de la Cohésion sociale lance le PRE, l'Éducation nationale met en route, dans les collèges et les écoles primaires, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ⁽¹⁰⁾. Celui-ci a pour but de contribuer à conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et des compétences constitutives du "socle commun" à la fin de la scolarité obligatoire ; il se veut "tout autant une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire, visant à empêcher le redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci dès lors qu'il n'aura pu être évité". Sa

“ sortir de la
problématique
de l'échec ”

mise en œuvre, tant au collège qu'à l'école primaire, porte sur les apprentissages scolaires. Le désigner en utilisant le terme de "réussite" renvoie à un souci de présenter les objectifs de manière plus positive et offensive que ne le laissait antérieurement entendre l'usage récurrent d'expressions comme "échec scolaire", "lutte contre l'échec", "aide aux élèves en difficulté", etc. L'introduction de l'adjectif "éducative", alors même que le descriptif du contenu en révèle le caractère scolaire, est une nouveauté dans ce contexte.

L'école elle-même est partie prenante dans le PRE, alors même que ses agents, à différents niveaux de responsabilité, pourraient estimer qu'il y a dans l'engouement pour l'idée de réussite éducative une tonalité de méfiance ou au moins de non-confiance totale vis-à-vis de l'institution. Elle joue le jeu parce qu'au total elle se trouve, en effet, avec certains enfants ou adolescents, devant une impasse. Elle ne peut pas remplir auprès d'eux la mission de les faire réussir (qui continue à mobiliser un certain nombre d'enseignants, de chefs d'établissement et autres responsables) ni même parfois celle, pourtant bien moins ambitieuse, de les scolariser, c'est-à-dire de les voir comme des élèves prêts à entrer dans les apprentissages. Le dispositif de réussite éducative (DRE) apparaît comme une bonne manière de redéfinir collectivement un problème insoluble (les inégali-

tés scolaires) en un problème apparemment traitable. L'école a pour cela besoin de ce que peuvent faire ses partenaires ayant capacité et compétence pour prendre en charge les "fragilités" qui mettent provisoirement un jeune hors d'état d'apprendre. On ne peut exclure, bien sûr, qu'il y ait, dans le même mouvement, l'affirmation que les problèmes ne relèvent pas d'elle – puisqu'à l'évidence, certains enfants sont immergés dans des difficultés considérables qui n'ont guère à voir avec l'école bien qu'elles pèsent lourdement sur elle – et donc la tentation d'externaliser des responsabilités qu'elle n'a pas ou ne se donne pas les moyens d'assumer. Mais on peut aussi se demander si le PRE ne consiste pas – ou au moins ne conduit pas – à renvoyer vers d'autres certaines des missions qui revenaient à l'école, comme le suggère le recours par les équipes de réussite éducative à des médecins de ville pour soigner les élèves... puisqu'il n'y a pas assez de médecins scolaires.

En conclusion...

Le dispositif de réussite éducative mérite d'être analysé pour ce qu'il est objectivement, comme un dispositif de gestion des populations en difficulté – même s'il entend s'intéresser à des individus –, cette gestion pouvant osciller entre le traitement et la mise à l'écart. Son contenu et ses modes de faire (voire ses effets à venir) sont tributaires de ceux qui le mettent en œuvre à la fois du point de vue de leurs intentions, de leur positionnement social par rapport aux publics visés et des enjeux professionnels dans lesquels ils sont pris.

NOTES

1 - Pour une présentation du dispositif de réussite éducative et un premier bilan de sa mise en place, voir O. Joly-Rissoan, en collaboration avec D. Glasman, J.-M. Berthet et N. Kakpo, **Le programme de réussite éducative. Mise en place et perspectives**, rapport pour la délégation interministérielle à la Ville, juin 2006.

2 - Cette ambition globalisante est d'ailleurs déjà présente depuis longtemps dans un certain nombre de dispositifs d'accompagnement scolaire, sans aller pour autant avec un suivi individuel, prôné par le PRE au point d'en constituer l'emblème majeur.

3 - Ceci dit, on peut se demander dans quelle mesure la notion de compétence, plus volontiers mobilisée aujourd'hui que celle de qualification et

prenant en compte des qualités attachées à la personne (voir C. Dubar, "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", **Sociologie du travail**, n° 2, 1996), est mise en œuvre aux différents échelons de la division sociale du travail. Pour les uns, recrutés sur des postes de bas niveau et pour des tâches tournant par exemple autour de la "médiation", les qualités personnelles semblent résider essentiellement dans des caractéristiques de fait (origine culturelle, lieu de résidence, voire âge ou familiarisation avec un mode de sociabilité de quartier). Pour d'autres, affectés à des postes plus élevés, on valorise plutôt les parcours de vie, les engagements, les expériences diverses d'ouverture (voyages au long cours, maîtrise des langues étrangères, passions singulières...), de prise d'initiative et de responsabilité.

4 - Au sens de P. Bourdieu, **Méditations pascaliennes**, Éditions de Minuit, 1997, p. 118.

5 - Certains enfants ne sont de fait pas couverts par la protection sociale, y compris par la CMU. Le dispositif de réussite éducative a parfois pour effet de repérer et éventuellement de compenser le non-recours de certaines familles à leurs droits. Sur le non-recours, voir P. Warin, **L'accès aux droits sociaux**, PUG, 2006.

6 - Voir, par exemple, parmi les travaux récents : P. Périer, **L'école et les familles populaires. Sociologie d'un différend**, PUR, 2006, ou encore N. Kakpo, en collaboration avec D. Glasman, N. Boukhmis, O. Joly-Rissoan et C. Luneau, **Les attentes des parents à l'égard du collège Villeneuve**, étude pour la ville de Grenoble, septembre 2006.

7 - À l'embauche, rien ne se substitue vraiment à la certification scolaire, qui fait figure à la fois d'attestation d'un certain niveau de connaissances et de brevet de "normalité sociale" du jeune resté longtemps dans le système scolaire. Les qualités personnelles dont il est fait état plus haut viennent ensuite. Elles contribuent certainement à départager les candidats, mais seulement parmi ceux dotés de caractéristiques scolaires comparables.

8 - M. Millet et D. Thin, **Ruptures, logiques et**