HAL
open science

”Du sujet à l’objet : de l’idée d’un profil SEGPA” à celles des conditions de possibilités d’une entrée en SEGPA1”

Charlotte Moquet

To cite this version:

Charlotte Moquet. ”Du sujet à l’objet : de l’idée d’un profil SEGPA” à celles des conditions de possibilités d’une entrée en SEGPA1”. Journées thématiques 2018 de l’Ecole Doctorale Humanités : “ Construire et déconstruire ”, Ecole doctorale Humanités (ED 612), Mar 2018, Poitiers, France. hal-01972658

HAL Id: hal-01972658

https://hal.science/hal-01972658v1

Submitted on 7 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DU SUJET À L'OBJET : DE L'IDÉE D'UN « PROFIL SEGPA » À CELLES DES CONDITIONS DE POSSIBILITÉ D'UNE ENTRÉE EN SEGPA[1].

Par Charlotte Moquet (doctorante, GRESCO).

Résumé : Comment passer d'un sujet à un objet sociologique ? Cette communication s'attache à faire état du processus inévitable de déconstruction et (re)construction nécessaire à la transformation d'un sujet en objet de recherche sociologique au sein de la thèse de sociologie en cours sur les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et les jeunes qui y passent durant leur scolarité. Plus particulièrement, la présentation porte sur la question de qui sont les élèves de SEGPA en faisant état des préconstruits présents au sein de l'institution, ce qu'ils ont imposés a priori dans la construction et les choix de l'enquête et comment le matériau produit dans une démarche inductive permet de déconstruire l'idée d'un « profil SEGPA » pour penser en terme de conditions de possibilité l'entrée dans cette filière.

Mots-Clés : sociologie, objet, SEGPA, processus d'orientation.

Abstract: How to transform a theme research into a sociological subject? This presentation aims at exposing the inevitable process of deconstruction and (re)construction, which is necessary to define a sociological subject in the ongoing PhD program in sociology about SEGPA (which can be translated into the "appropriate general and vocational education class") as well as the young pupils who, from 11 to 16 year old, are schooled in them. More precisely, the question is: who are the SEGPA students? In order to answer this question, the different institutional preconstructions will be exposed, as well as the effects they produce on the construction and definition of the field research. Also, it will be shown how the data, collected through an inductive approach, allow the used category of a "SEGPA profile" to be deconstructed to reason in terms of possibility prerequisites to redirect pupils in this specific school track.

Key-Words: sociology, course choice, sociological subject, SEGPA.

[1] Le titre de la communication était : « Du sujet à l'objet : déconstruire l'idée d'un profil SEGPA pour reconstruire les conditions de possibilités d'une entrée en SEGPA. »

Introduction :

Bourdieu (1992) invite à un travail de déconstruction lorsque le sujet de recherche est façonné par l'imposition d'un problème social et ce, notamment, au moyen d'une contextualisation historique et statistique de la thématique choisie afin de permettre sa (re)construction en objet sociologique. Sans conserver ici la particularité du « problème social », il reste possible de suivre ce mouvement de déconstruction de « préconstruits » ou, comme le formule Becker (2015), de se défaire des « catégories conventionnelles » pour comprendre ce que le sens commun impose à la première approche du sujet pour par la suite construire scientifiquement les contours de l'objet de recherche. Cette communication s'attache à faire état de ce processus dans le cadre d'une thèse de sociologie en cours sur les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et les jeunes qui y passent durant leur scolarité.

Les SEGPA, qu'est-ce-que c'est ?

Les SEGPA prennent la suite des Sections d'Éducation Spécialisée (SES) créées en 1969. Elles les remplacent progressivement à partir de 1989, avec une période de transition. C'est à partir de 1996 qu'il n'est plus question que de SEGPA.

Les SEGPA sont composées de classes de la 6e à la 3e et se situent au sein de certains collèges. Elles accueillent des élèves qui sont en « grandes difficultés scolaires » comme l'indique les dernières circulaires (2006, 2015[2]). La scolarité en SEGPA diffère des classes classiques, dites « générales », des collèges sur plusieurs points. Les élèves sont moins nombreux par classe (maximum 17). Ils ont des enseignants différents de ceux qui interviennent habituellement en collège : principalement des enseignants du primaire spécialisés (Professeur des Écoles - PE) et des enseignants de lycées professionnels (Professeurs des Lycées Professionnels - PLP). Les enseignements sont également différents puisque les élèves suivent plutôt les programmes prévus pour la fin de l'école primaire (ou début du collège) que ceux de la fin du collège ; de plus, ils ont à partir de la classe de 4e des ateliers professionnels ainsi que plusieurs stages à effectuer par année. Les élèves poursuivent leur scolarité après la 3e SEGPA principalement dans des formations pour obtenir le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP ; diplôme de niveau V). Enfin n'entre pas qui veut en SEGPA puisqu'il faut qu'un dossier soit soumis à une commission spécifique qui autorise ou

[2] Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006 relative aux EGPA ; Circulaire N°2015-176 du 28-10-2015 relative aux SEGPA.

non l'entrée en SEGPA : c'est le travail de la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du Second Degré (CDOEASD ou CDO).

Il s'agit donc d'une scolarité un peu particulière, qu'on peut dire aux marges du collège unique, qui va à l'encontre du principe d'unicité du collège (malgré la présence de ces sections au sein des collèges).

La méthode d'enquête.

Le travail d'enquête est principalement qualitatif. Cet adjectif n'indique pas l'exclusion de tout traitement quantitatif, mais il précise que si des éléments de cadrages statistiques sont utilisés, ils ne sont pas issus du produit de l'enquête (par questionnaire par exemple) mais d'un traitement de données préexistantes à l'enquête et produites par d'autres. La délimitation du terrain d'enquête est départementale : l'entrée en SEGPA est en effet institutionnellement gérée à cet échelon. Des observations ont été effectuées au sein de SEGPA de quatre collèges différents. Des entretiens avec les agents (enseignants, directeurs) mais également avec des jeunes passés par une de ces SEGPA et au moins un de leur parent ont été, ou sont, réalisés. Pour comprendre les mécanismes d'entrée en SEGPA, les séances de la commission du même département en charge de statuer sur la possibilité de cette orientation ont été observées durant trois années.

Cette enquête est effectuée sur le mode inductif. En ce sens, le terrain d'enquête se fait en même temps que la construction théorique de l'objet et de la problématique. La recherche se construit ainsi par d'incessants allers et retours entre théorie et empirie.

La déconstruction des préconstruits passe par une succession de petites « ruptures » (Bourdieu et al., 1968) qui parallèlement permettent de construire progressivement l'objet de la recherche sociologique. L'objectif de cette communication est donc de vous présenter le cheminement suivi par ces déconstructions et constructions successives autour de la question des élèves de SEGPA. Cette question n'invite *a priori* pas à considérer la même population selon que sont pris en considération ceux qui sont orientés en SEGPA, ceux qui y sont inscrits et ceux qui sont présents en classe de SEGPA. L'objet de cette communication concerne plus particulièrement le moment même de l'orientation. Autrement dit : qui sont les élèves qui sont orientés en SEGPA ?

Le propos qui suit présente deux exemples de déconstructions de « sens communs » à propos de ce sujet, pour terminer en une troisième partie sur une reconstruction de l'objet, ou plutôt, la formulation d'un questionnement nouveau plus sociologique.

1. Déconstruire le sujet par les statistiques et la littérature sociologique

Les circulaires qui encadrent la définition et le fonctionnement de la SEGPA qualifient les élèves concernés par cette orientation d'élèves « en grande difficulté » scolaire. Cette courte définition induit que l'unique point commun de ces élèves, ce qui fait qu'ils sont orientés en SEGPA, est leur difficulté scolaire.

Pourtant, depuis plusieurs décennies (depuis notamment les travaux de Bourdieu et Passeron), la sociologie de l'éducation a démontré que le milieu social des parents est fortement corrélé à la « réussite » et au parcours scolaire des élèves. Qu'en est-il des élèves de SEGPA aujourd'hui ?

Les élèves de SEGPA sont très majoritairement d'origine populaire. Pour l'année scolaire 2012, au niveau national[3] 83.3 % des élèves de SEGPA sont des enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs. Les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont surreprésentés en SEGPA par rapport à l'ensemble du collège et à l'opposé, les enfants d'enseignants par exemple sont quasi-absents (seulement 0.3 % des élèves de SEGPA). Les tendances constatées pour cette année 2012 sont les mêmes en 2017 : 84 % des élèves de SEGPA sont enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs, les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont surreprésentés quand ceux des enseignants sont toujours sous-représentés.

Du fait des recherches antérieures en sociologie de l'éducation, ces statistiques n'ont pas la « vertu négative de déconcerter les impressions premières » comme l'indique Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968). Mais cette forte corrélation entre une catégorie d'élèves et une origine sociale permet tout de même de se distancier de l'unique enjeu des difficultés scolaires que mettent en avant les textes qui définissent la SEGPA pour comprendre quels sont les enfants de classes populaires en difficulté à l'école qui sont orientés en SEGPA. Par ailleurs, il existe différents dispositifs scolaires « en marges » du collège qui accueillent majoritairement des élèves de classes populaires comme les dispositifs Relais (Millet et Thin, 2005) ou les Instituts Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP) (Dupont, 2013). Reste,

[3] MEN, DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2013.

ainsi, la question de savoir quels élèves d'origine populaire sont orientés en SEGPA plutôt qu'en ITEP ou en dispositifs relais.

Il existe peu de travaux sociologiques sur la SEGPA. Mais dans le peu, il existe un article de Zaffran (2010) qui par un travail statistique au niveau national s'intéresse à questionner qui est orienté en SEGPA en comparant les résultats scolaires en 6e (aux évaluations nationales) des élèves en SEGPA par rapport aux élèves en 6e « ordinaire ». Il indique qu'il y a peu de différence entre les moins bons élèves de la 6e générale et les élèves de SEGPA en précisant que par contre (comme dit précédemment) l'origine sociale des élèves de SEGPA est fortement marquée et différente de celles des élèves de 6e générale. Il en vient à privilégier une analyse de l'orientation en SEGPA comme traduction d'une fonction de tri social de l'école.

Ces éléments permettent déjà de rompre avec la définition officielle des élèves de SEGPA qui met l'accent sur les difficultés scolaires importantes. Cette catégorie institutionnelle, scolaire, peut en effet (de manière justifiée) être considérée comme un préconstruit avec lequel il faut rompre notamment en mettant l'accent sur les proximités scolaire et sociale de la population scolarisée en SEGPA avec d'autres. Ainsi, si les élèves de SEGPA ne sont scolairement pas très loin, en termes de résultats, de certains élèves de l'enseignement général, leur origine sociale est également proche de celle des élèves en « ruptures scolaires » (Millet et Thin, 2005) ou encore en ITEP.

La déconstruction de la catégorie institutionnelle permet donc de mettre à distance sa justification officielle. Elle conduit à questionner des proximités entre différentes populations scolaires marginalisées. Si elle n'explique pas directement pourquoi certains élèves d'origine populaire vont en SEGPA et d'autres ailleurs, elle invite à questionner l'entrée en SEGPA en la situant par rapport à d'autres orientations spécifiques pour élèves en difficulté, dans un champ en quelque sorte des orientations dérogatoires. Saisir les spécificités de ces différentes orientations est d'autant plus important que l'expérience scolaire qui en découle impactent la socialisation des jeunes et leurs perspectives scolaires et donc, plus généralement, sociales.

2. Déconstruire le sujet par la confrontation au terrain : questionner le « profil SEGPA »[4]

Cette première approche « descriptive et quantitative » invite à interroger la catégorie institutionnellement construite des élèves de SEGPA (Paugam, 2010). C'est par le terrain que ce questionnement a pu se faire.

L'observation des séances de la commission qui est en charge de l'orientation des élèves vers les enseignements adaptés fait ressortir l'utilisation par les agents qui la composent d'une référence à un « profil SEGPA ». Ainsi, lorsqu'est étudié le dossier d'un élève la question soulevée est de savoir si l'élève a un « profil SEGPA » ou non.

La première idée qui vient est de chercher à saisir au travers des échanges entre les enseignants, les psychologues scolaires, les assistantes sociales, médecins scolaires, et inspecteur qui composent cette commission ce qui caractérise ce profil. Mais la définition d'une liste hiérarchisée de critères s'est avérée difficile à saisir. En revanche, une opposition a pu être relevée : le « profil SEGPA » se distingue d'un « profil ULIS » (Unité Locale d'Inclusion Scolaire ; un dispositif scolaire pour lequel l'enfant doit avoir été reconnu en situation de handicap par la MDPH contrairement aux conditions d'entrée en SEGPA).

Plusieurs autres éléments de terrain remettent en question cet objectif de recherche (définir le « profil SEGPA ») comme moyen d'expliquer qui sont les élèves de SEGPA.

Tout d'abord lors des observations au sein des collèges et des entretiens avec certains enseignants, un des discours entendu (et non anecdotique) renvoie à l'idée que certains élèves en classes de SEGPA, orientés comme tel, n'y ont pas leur place (et souvent, il est considéré qu'il devrait plutôt être dans un dispositif pour élèves handicapés).

De plus, en commission d'orientation, il arrive que soit décidée une orientation en SEGPA par défaut. Ainsi, il est indiqué pour un élève que l'enseignement général n'est pas une option car l'élève n'y arriverait jamais. Mais, bien que les membres de la commission considèrent que l'ULIS est la scolarité la plus appropriée, ils n'ont pas le pouvoir de la décider. Sachant,

[4] L'expression endogène (c'est-à-dire concrètement utilisée par les enquêtés en commission d'orientation) est plutôt « profil EGPA ». Les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (EGPA) regroupent les SEGPA et les Établissements Régionaux d'Enseignements Adaptés (EREA). Cependant, pour faciliter la lecture je parle dans ce texte de « profil SEGPA » qui n'est pas une expression inexistante sur le terrain mais moins fréquente en commission d'orientation.

de plus, qu'aucun dossier n'a été présenté pour cet élève à la MDPH et faute de mieux, ils décident de l'orienter en SEGPA.

Enfin, il s'avère que ce passage en commission n'est qu'une étape de la procédure d'orientation. Le dossier étudié en CDO est en effet composé d'éléments scolaires (dont des tests en français et en maths passés spécifiquement par l'élève), d'éléments psychologiques (dont un test psychométrique) et parfois d'éléments sociaux et médicaux. Pour chacun de ces aspects du dossier des professionnels ont dû rencontrer le jeune seul ou accompagné de sa famille à plusieurs reprises. De fait, la procédure de constitution du dossier dure plusieurs mois voire plus d'un an dans certaines situations. Il est donc envisageable d'en déduire que certains dossiers ne vont pas jusqu'au bout de leur constitution et ne sont pas étudiés en commission. Cette hypothèse est renforcée par le constat que la commission déclare pour une très grande majorité des dossiers étudiés une orientation vers les enseignements adaptés (SEGPA ou EREA). Par exemple sur l'année 2013 pour la commission observée, sur les 161 dossiers étudiés en commission seuls 8 d'entre eux ont fait l'objet explicite d'un refus d'orientation (« NRPE » : Ne Relève Pas de l'Enseignement adapté), soit moins de 5 % des dossiers sur une année. La définition d'un « profil SEGPA » semble ainsi largement contrainte par la « fabrique » des dossiers en amont de la commission et donc par toute une série de « filtres » antérieurs à la commission.

Les débuts d'un terrain qualitatif amènent ainsi à considérer que le « profil SEGPA » est à différencier de celui des élèves qui sont orientés vers les enseignements adaptés puisque certains y entrent faute d'une orientation plus adéquate pour l'année à venir. La recherche de définition de ce « profil SEGPA » semble plutôt à appréhender comme un objet préconstruit qu'il faut questionner pour saisir les représentations de la SEGPA et de ses élèves par les agents plutôt que comme une catégorie dont les caractéristiques seules permettraient de saisir ce qui détermine l'orientation vers une SEGPA.

Il y a bien quelque chose qui permet à l'institution de décider si oui ou non un élève ira plutôt en SEGPA, en 6e générale, en ITEP ou ailleurs. Mais ces déconstructions successives amènent à se défaire d'une explication qui reprend à son compte les arguments utilisées par l'institution (qu'ils soient du côté officiel – « grande difficulté » – ou du côté de la pratique *in situ* lors des commissions d'orientation – « profil SEGPA » –) et questionner l'entrée en SEGPA non pas dans les termes essentialisants du profil scolaire mais plutôt en termes de

conditions sociales et/ou administratives qui rendent plus possible et probable l'entrée en SEGPA.

3. Reconstruire les conditions de possibilité d'entrée en SEGPA

Ainsi progressivement, une première construction de l'objet d'étude se dessine en questionnant non pas simplement « qui sont les élèves de SEGPA ? » ni en reprenant à son compte les catégories des agents en se demandant « qui a le profil SEGPA ? », mais en cherchant à reconstruire les conditions de possibilité d'une entrée en SEGPA.

A ce stade trois axes peuvent être dégagés pour penser sociologiquement la catégorie institutionnelle des élèves de SEGPA.

Cette catégorie d'élève est à penser en terme ***processuel***, la procédure étant longue pour que le dossier arrive à la commission. De plus, le critère scolaire le plus systématique pour envisager l'entrée d'un élève en SEGPA intervient de manière précoce dans le parcours des élèves. En effet, avant la réforme de 2015, dans la commission du département étudiée, l'élève devait nécessairement avoir connu un redoublement pour que soit envisagé son orientation en SEGPA. Or, l'étude des dossiers de l'année 2013 de ce département a mis au jour que plus de 74 % les élèves avaient redoublé la classe de Grande Section, de CP ou de CE1 ; soit plutôt au tout début de la scolarité obligatoire. La classe redoublée en élémentaire ne semble pas, d'après les observations, un critère en soi. Mais, du fait de la longueur de la procédure d'orientation et du caractère « grave et durable »[5] des difficultés scolaires qui définit officiellement les élèves orientés, la fréquence d'un redoublement précoce chez les élèves qui entrent effectivement en SEGPA semble compréhensible. Pour que soit possible une orientation en SEGPA, les étapes nécessaires sont nombreuses : redoublement de l'élève durant la scolarité élémentaire (ce qui déjà est une exception[6]), identification et proposition de l'orientation par un enseignant et un psychologue scolaire, accord des parents de l'élève, passation de tests scolaires et psychologiques par l'enfant etc. Ainsi, il semble bien moins probable que même face à de « grandes difficultés », une telle orientation soit envisagée durant l'année de CM2 lorsqu'un élève n'a auparavant fait l'objet d'aucune identification par les agents de l'institution scolaire en ce sens. Comprendre l'entrée en SEGPA

[5] Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006 relative aux EGPA.

[6] Le taux de redoublement pour chaque année de l'école élémentaire (d'après les données du Panel 2011) est au plus fort en CP et CE1 (3.0%) et diminue les années suivantes, jusqu'en CM2 où il est de 0.2% (DEPP, RERS, 2018, tableau 2, p.77).

sociologiquement, c'est bien en ce sens comprendre le processus qui amène à rendre possible la question d'une telle orientation pour un individu.

La construction de cette catégorie d'élève est également à penser en terme ***relationnel***. Si comme pour d'autres dispositifs ou voies scolaires reléguées, les familles des élèves concernés sont principalement d'origine populaire, il faut pouvoir préciser cette origine sociale. Tous les enfants de milieux populaires ne vont pas en SEGPA[7]. De plus, et notamment parce que les parents ont leur accord à donner à plusieurs étapes de l'orientation, la famille de l'élève est à penser – comme invite à le faire notamment Millet et Thin (2005) – non pas de manière autonome en ne cherchant qu'à la décrire (origine sociale, nombre d'enfants, histoire résidentielle, etc.) mais dans son rapport à l'école. La configuration familiale est à saisir relationnellement à la configuration scolaire pour comprendre ce qui rend possible une telle orientation dans une trajectoire individuelle. Ainsi, si indiquer l'origine populaire très importante des élèves de SEGPA est un premier pas nécessaire, il est important de chercher à comprendre ce qui dans l'histoire des relations entre la famille et l'école (l'histoire relationnelle de chacun des parents à l'école, celle des frères et sœurs ainés, ou encore celle du jeune enquêté) a rendu possible la constitution du dossier et l'acceptation de l'entrée en SEGPA. Qu'est-ce qui explique chez le jeune et sa famille une adhésion (plus ou moins grande) au discours scolaire sur les difficultés du jeune et à la solution proposée ? Mais aussi, en miroir, la question se pose en termes relationnels du côté de l'institution scolaire : qu'est-ce qui explique du côté de l'école que c'est cette orientation qui a été pensée pour ce jeune ? La recherche n'a pas pour objectif de trancher sur la responsabilité des uns ou des autres aux différentes étapes de l'orientation mais bien de dire que les acteurs sociaux (familles, jeunes, enseignants, psychologues) ne sont pas hors sol, mais inscrits dans des contextes structurels et relationnels qui ont des effets sur leurs pratiques et leurs décisions. Et ce sont ces contextes que la sociologie cherche à saisir.

Enfin, il est nécessaire de considérer cette catégorie comme une catégorie ***institutionnelle*** c'est-à-dire créée par l'institution et alimentée par elle. Deux axes de recherche découlent de ces considérations. D'une part, penser la SEGPA comme une construction institutionnelle invite à rechercher des éléments de contextualisation historique. Ainsi, si en introduction il a été fait mention que la SEGPA a pris la suite des SES à partir de 1989, il devient intéressant de chercher à interroger par ces changements les évolutions dans la définition du public, soit à

[7] En 2017, le ministère relève que 40,5% des élèves de collège (hors SEGPA et autres dispositifs particuliers) sont de « milieu défavorisé » (DEPP, RERS, tableau 2, p.89).

le décrire et le compter, mais également à en saisir la définition institutionnelle de l'époque. Parlait-on déjà de « grande difficulté » ? Fallait-il avoir redoublé une classe ? Les élèves y restaient-il pour une durée de quatre ans ? L'organisation du collège unique autour de 1975 a-t-il marqué des évolutions pour les SES ? etc. D'autre part, penser la SEGPA comme une scolarité particulière dont le public est défini par l'institution renvoie à un questionnement plus synchronique et potentiellement plus en termes de gestion de flux de population. En lien avec ce qui a été dit sur l'entrée par défaut de certains élèves (on entre en SEGPA parce qu'on est considérée comme n'ayant pas sa place dans le général mais pas non plus dans ce que l'école appelle le « champ du handicap »), la SEGPA est à penser non pas de manière autonome mais dans son champ institutionnel. Les orientations spécifiques se font selon ce qui existe dans le paysage scolaire au moment où la question se pose pour un élève. Ainsi, le processus d'entrée en SEGPA diffère *a priori* selon le nombre de places disponibles en SEGPA d'un département à l'autre, mais également selon les autres prises en charges possibles sur un territoire donné, c'est-à-dire selon l'« offre de places » (Briand et Chapoulie, 1993).

Conclusion :

En rendant compte de ce cheminement réflexif, l'objectif était de faire saisir le questionnement sociologique, ce à quoi le sociologue ne peut se soustraire pour passer d'un sujet à un objet sociologique : faire un travail constant de déconstruction-(re)construction (Durkheim, 1967[-1894]). Mais ce processus général se pratique à différents niveaux. La déconstruction n'embrasse pas systématiquement tout le sujet à chaque fois. Ici, saisir qui entre en SEGPA n'est finalement qu'un aspect de la thèse en cours, mais il reste primordial à interroger puisqu'il impacte directement les contours du terrain d'enquête et de l'objet sociologique.

Formuler un objet en termes de processus, de configuration relationnelle et de production institutionnelle s'inscrit dans des courants classiques de la sociologie. Pour autant, le cheminement présenté ici est nécessaire pour (ré)actualiser ces schèmes de pensées au nouveau (et au niveau du) terrain d'enquête spécifique de la recherche en cours. Il est également inévitable du fait de « la familiarité avec l'univers social » qui est « l'obstacle épistémologique par excellence » du sociologue comme le formule Bourdieu, Passeron et Chamboredon (1968) et qui demande concrètement à tout chercheur de se défaire petit à petit

de sa connaissance du monde social non-scientifique pour y substituer un regard différent puis savant, sociologique dans ce cas.

Enfin, le cheminement dont il est fait état ici est à proprement parler en cours de construction. Le terrain et son analyse peuvent encore (et toujours) apporter de nouvelles étapes de déconstruction qui produiront des reformulations et reconstructions, même partielles, de l'objet et permettront d'affiner l'analyse.

Bibliographie :

Becker, H. (2015[-2002]). Les ficelles du métier. Paris : La découverte.

Bourdieu, P. (1992). Réponses. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). Le métier de sociologue. Paris : École Pratique des Hautes Études, Mouton and Bordas.

Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1993). *L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. Revue française de sociologie,* 34, 3-42.

Durkheim, E. (1967[-1894]). Les règles de la méthode sociologique. Paris : Presses Universitaires de France. 16e édition.

Millet, M., & Thin, D. (2005). Ruptures scolaires. Paris : Presses Universitaires de France.

Paugam, S. (2010). S'affranchir des prénotions. In S. Paugam (Eds.), L'enquête sociologique (pp. 7-26). Paris : Presses Universitaires de France.

Zaffran, J. (2010). *Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. Formation emploi,* 109, 85-97.