

RUPTURES SCOLAIRES ET CONFLITS DE NORMES

M. Millet & D. Thin, GRS (CNRS/Univ.Lyon2/ENS-lsh)

In *Nouveaux Regards*, n°32, 2006, p. 12-16

Les ruptures scolaires s'enracinent dans les tensions qui trament la scolarisation des enfants de classes populaires entre les exigences scolaires en matière d'apprentissage et de comportement et les logiques sociales, familiales et juvéniles, au sein desquelles les élèves des classes populaires se socialisent. Elles se trouvent au croisement de la question scolaire née avec la massification scolaire, qui interpelle l'école en sa capacité à faire entrer dans les savoirs scolaires des élèves aux dispositions différentes, et de la question sociale par la précarisation accrue des fractions inférieures des classes populaires¹. Cette précarité, qui concerne massivement les familles des collégiens en ruptures scolaires, accroît l'écart entre les exigences scolaires et la vie des collégiens dans leur famille et leur quartier, y compris au plan des apprentissages scolaires. Les parcours de ruptures scolaires se construisent ainsi dans la combinaison de conditions familiales, de difficultés scolaires, de sociabilités juvéniles, de conflits avec les agents de l'institution scolaire et de sanctions institutionnelles. C'est au fil de ces parcours que les tensions constitutives de la scolarisation des collégiens de classes populaires se transmutent en conflits de normes entre collégiens et agents de l'institution scolaire dont les conséquences disciplinaires accélèrent à leur tour les processus de ruptures scolaires.

Langue scolaire et langue des collégiens

La question des dissonances langagières est au cœur des parcours de ruptures scolaires. Les difficultés d'apprentissage scolaire de ces collégiens sont liées à la difficile conversion des structures sociolinguistiques issues de la socialisation primaire au sein des familles populaires en structures sociolinguistiques scolaires². Lorsque s'aggravent les parcours scolaires des collégiens, ces dissonances langagières tendent à se cristalliser en conflits de normes linguistiques³, autour des usages langagiers socialement acceptables. D'un côté, le langage utilisé par les collégiens dans la classe et au cours des interactions ordinaires s'écarte des normes linguistiques des enseignants (mixtes de normes scolaires et de normes liées à leur catégorie sociale) et génère chez ces derniers un mélange d'incompréhension et d'indignation morale. Les cris ou les interpellations sonores entre collégiens, les insultes rituelles, le vocabulaire mobilisé heurtent l'*ethos* des enseignants qui y voient vulgarité et violence. Les usages langagiers des collégiens, qui résonnent comme une offense aux convenances linguistiques et éthiques des enseignants, font ainsi l'objet de réprobations morales qui s'ajoutent aux enjeux strictement scolaires d'acculturation au français standard. Les collégiens, de leur côté, manifestent souvent un rejet symbolique de la langue scolaire. S'il est ancré dans la tension entre le langage scolaire et le langage de la socialisation primaire des collégiens, ce rejet n'apparaît pas d'emblée. Il se construit et se renforce avec la difficulté cognitive à maîtriser la langue scolaire, ses règles et ses exigences. Il s'accroît et devient résistance à mesure que la disqualification scolaire des collégiens progresse et les repousse du côté des codes sociolinguistiques juvéniles les plus éloignés des normes scolaires. Dans une sorte de retournement du stigmatisme scolaire, certains collégiens en viennent à exprimer explicitement leur hostilité vis-à-vis de certains professeurs qui "*se la jouent*" en employant des "*mots compliqués*" ("*c'est pas qu'on comprend pas mais c'est nul, c'est pour s'la*

¹. M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

². Cette conversion est du même coup une conversion socio-cognitive comme l'ont montré B. Bernstein, *Langages et classes sociales*, Minuit, 1975 et B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.

³. D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, O. Jacob, 1997.

jouer...”) ou vis-à-vis d’autres élèves dont le langage plus châtié leur fait dire qu’ils emploient des “*mots de bourges*”. De même, ils disent parfois l’impossibilité dans laquelle ils sont d’employer des mots ou des expressions qui leur paraissent étrangers à eux-mêmes et dont l’usage est ressenti comme une trahison symbolique du monde de leur sociabilité ordinaire.

Corps scolaire et corps indocile

Tout comme la question du langage se trouve au cœur des apprentissages scolaires et constitue une pierre d’achoppement entre les collégiens et l’école, celle des postures corporelles des collégiens revient comme un leitmotiv dans les propos des enseignants. L’histoire de la forme scolaire⁴ rappelle combien l’école suppose un corps discipliné, prompt à se plier à l’ordre impersonnel de la classe. Bien qu’inégalement partagé par les individus et les groupes sociaux, ce corps scolaire, autodiscipliné, s’est imposé comme corps normé aujourd’hui dominant à l’aune duquel se construisent les perceptions institutionnelles de la normalité ou de l’anormalité des corps et de ceux qui les agissent. Pour certains collégiens, rester assis dans la position scolaire d’écoute ou d’écriture est impossible tant elle est vécue comme une inaction contrainte que leur corps peine à accepter⁵. Ces postures sont à l’opposé de la mobilité et de l’action spontanée que privilégient les collégiens. Elles peuvent devenir insupportables quand les collégiens ne saisissent pas ce que dit l’enseignant et qu’ils ne rattachent ces propos à aucune pratique sociale familière. Les enseignants brossent le portrait de collégiens dont les temps de concentration sont extrêmement courts, qui ne savent pas travailler silencieusement, se déplacent sans raison apparente, se dispersent à la première occasion, ne tiennent pas sur leur chaise... Ces postures corporelles sont ainsi au principe de tensions avec les enseignants. Outre qu’elles entravent l’activité pédagogique, elles sont souvent perçues par ces derniers comme une forme de déprivation ou de relâchement psychique et moral (manque de volonté, absence de motivation, laxisme...). Ce qui dérange les enseignants ce n’est pas seulement le non-respect des règles scolaires mais une tenue ou un comportement qui bafoue les codes de conduite auxquels ils sont attachés. Les pratiques des élèves s’écartert parfois si fortement de leur propre *hexis* qu’elles constituent une véritable agression morale pour les enseignants : élèves “avachis”, jetant leurs affaires scolaires sur le bureau, crachant par terre... De même, la question des tenues vestimentaires de certains élèves en classe n’apparaît pas seulement comme une gêne à l’activité scolaire mais aussi comme un écart de conduite contraire à l’ordre moral de l’école, « *parce que, comme l’affirme un enseignant, il y a aussi une question de politesse dans le fait d’enlever son vêtement* ». Le refus de se déshabiller, surtout d’ôter sa casquette, peut agir comme une offense à l’endroit des enseignants et de l’institution scolaire parce qu’il semble marquer une absence de déférence à l’égard à la fois de la situation scolaire, de l’autorité pédagogique et de la personne des enseignants⁶. En saisissant les postures des collégiens comme leur langage à partir à la fois de leurs catégories morales et de la morale portée par la démarche éducative de

⁴. B. Lahire, D. Thin, G. Vincent, “Théorie et histoire de la forme scolaire”, dans G. Vincent (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, PUL, 1994.

⁵. Les pratiques de prises de notes par exemple constituent, outre leurs fonctions mnémotechniques, des techniques scolaires de mobilisation et de concentration qui supposent d’exercer sur soi-même une contrainte d’un niveau très élevé, M. Millet, *Les étudiants et le travail universitaire*, PUL, 2003.

⁶. La déférence est un « composant symbolique de l’activité humaine dont la fonction est d’exprimer dans les règles à un bénéficiaire l’appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l’extension ou l’agent. », E. Goffman, *Les rites d’interaction*, Minuit, 1974. p. 51.

l'institution scolaire, les enseignants sont confrontés à la question de l'acceptabilité morale⁷ des élèves.

Logique de l'honneur et règles de la maîtrise de soi

Cette question, comme celles des difficultés cognitives des collégiens et de leurs pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire, sous-tend de nombreux conflits qui nourrissent les processus de ruptures scolaires. Ces conflits, dont certains deviennent circulaires, alternant sanctions et représailles, mettent face à face les logiques contradictoires des collégiens et des enseignants en matière de régulation des comportements. D'un côté, les enseignants, qui tentent de sauvegarder le cadre l'activité scolaire et leur autorité pédagogique, attendent que les conflits se règlent dans le respect des règles scolaires. De l'autre, les collégiens se trouvent fréquemment pris dans les contraintes du groupe de pairs qui imposent de ne pas perdre la face et de "sauver son honneur". On observe ainsi des collégiens qui tiennent tête aux enseignants lorsque ceux-ci refusent de répondre à leurs questions décalées ou lorsqu'ils les rappellent à l'ordre d'une manière qu'ils jugent injuste ou humiliante. L'importance pour ces collégiens de défendre "leur honneur" renvoie à leur relative dépossession au plan matériel comme au plan symbolique⁸. C'est aussi une question de relation sociale avec les pairs car celui qui ne défend pas son honneur risque d'être disqualifié et déclassé par les copains qui ne manqueront pas de le brocarder. Dominés dans l'ordre des logiques scolaires, ces collégiens, que le parcours disqualifie chaque jour un peu plus au plan symbolique, peuvent alors tenter de donner un tour différent aux conflits qui les opposent aux enseignants en amenant ces derniers sur le terrain de la logique agonistique du défi et de l'honneur. Du coup, lorsqu'un enseignant s'emporte et sort du registre de rôle attendu par sa fonction qui suppose d'agir selon des règles impersonnelles de maîtrise de soi et non selon ses humeurs, il favorise le déplacement du conflit sur le registre d'un affrontement, dont les formes se rapprochent des modalités propres aux conflits entre collégiens eux-mêmes, où ce qui est en jeu est de ne pas perdre la face. La configuration ainsi constituée lors des conflits, entre règles scolaires et autorité des enseignants, logique de "l'honneur" et contraintes d'interdépendance inhérentes aux relations avec les pairs, s'ajoute et se combine alors aux tensions liées aux difficultés d'apprentissage scolaire des collégiens pour dégrader davantage leur position scolaire et accélérer les processus de ruptures scolaires.

Double contrainte et conflits de loyauté

Les complicités solidaires issues de la relation avec les pairs placent fréquemment les collégiens dans une double contrainte, celle liée aux exigences scolaires et celle de satisfaire aux normes de la sociabilité juvénile populaires⁹. Cependant, sauf à réduire les processus de ruptures scolaires à une opposition (pourtant bien réelle) entre "culture de rue"¹⁰ ou "culture anti-école"¹¹ des jeunes de classes populaires et scolarisation, la tension entre école et pairs

⁷. H. S. Becker, "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educationall Sociology*, vol. 25, n°8, avril 1952, traduit dans J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, 1997.

⁸. "Quant au jeune de banlieue (...) il a sans doute un sentiment exacerbé de l'honneur parce qu'il ne possède rien et n'a rien d'autre à défendre que la présentation de soi-même comme dirait Erving Goffman : il est le dos au mur. Il ne peut développer des stratégies très sophistiquées pour défendre son honneur". R. Castel, C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001, p. 60-61.

⁹. Au point que certaines pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs, D. Thin, "*Désordre*" scolaire dans les collèges de quartiers populaires, GRS-Lyon 2, ronéoté, 1999.

¹⁰. D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, op. cit.

¹¹. P. Willis, "L'école des ouvriers", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°24, 1978, p. 50-61.

doit se comprendre simultanément avec la situation et l'expérience scolaires des collégiens¹², notamment le sentiment d'indignité généré par la scolarisation. Loin de conduire mécaniquement aux parcours de ruptures scolaires, ces tensions se transforment en conflits de loyauté d'autant plus marqués entre allégeance au groupe de pairs et soumission à l'enseignant que les déboires scolaires s'accumulent au fil du parcours des collégiens. Les parcours de ruptures scolaires montrent que cette double contrainte, plus difficile à soutenir pour les moins armés face aux exercices scolaires, se résout alors au profit de la loyauté envers les pairs à mesure que se renforce la disqualification symbolique engendrée par la scolarisation. Plus les difficultés scolaires des collégiens augmentent, plus la relation au groupe de pairs représente un rempart symbolique rassurant et recherché dont l'effet de socialisation exercé en retour sépare davantage encore les collégiens des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation¹³. L'attrait des pairs (dont ils partagent les conditions, les difficultés, le quartier) qui rassurent et protègent du monde (hostile et stigmatisant) des "Autres", et l'adoption à l'école de certains aspects de "la culture de provocation"¹⁴ par les collégiens est alors l'envers du décor scolaire de leur dépréciation symbolique et sociale. C'est ainsi que l'on passe progressivement au fil du parcours de l'état de tensions entre logiques juvéniles et logiques scolaires à l'état de conflits de loyauté. Conséquence de la déperdition de leur carrière scolaire amorcée souvent très tôt et de la fermeture des possibles à venir, la solidarité au groupe des pairs répond à la nécessité symbolique de mettre en place des contre-handicaps¹⁵ sociaux pour faire face tant bien que mal à l'accumulation des "handicaps" sociaux et scolaires qui les accablent. Ainsi, les conflits de normes qui sont à l'œuvre dans les parcours de ruptures scolaires apparaissent moins comme des causes de ces parcours que comme des constructions concomitantes contribuant à leur radicalisation.

¹². On rejoint ici pour une part, A. Van Zanten, "Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue", *Déviance et société*, vol 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

¹³. M. Millet, D. Thin, "La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique", dans D. Glasman, F. Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, 2004, p. 265-278.

¹⁴. S. Beaud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard, 2003.

¹⁵. C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire*, Gallimard / Le Seuil, 1989.