



HAL
open science

Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales : construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance

Stéphane Bonnéry

► To cite this version:

Stéphane Bonnéry. Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales : construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance. XVIIe CONGRÈS DE L' AISLF, GR "Inégalités", Jul 2004, Tours, France. halshs-00677890

HAL Id: halshs-00677890

<https://shs.hal.science/halshs-00677890>

Submitted on 10 Mar 2012

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.

**Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales :
construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance**

Stéphane Bonnéry,
Maître de conférences en sciences de l'éducation,
Université de Paris 8 / Équipe ESCOL

1. Conceptions et terrain de la recherche

Cette communication¹ porte sur les constructions théoriques et des résultats d'une recherche portant sur la *co-construction*, entre les élèves et l'École, des inégalités scolaires dans les situations de classe à partir de ce qui détermine ces situations, et ce, sur deux registres principaux de l'activité des élèves : leurs modes d'activité intellectuelle socialement situés, leurs logiques socio-cognitives² d'une part ; leurs modes d'inscription sociale, au travers de l'inscription dans des groupes, d'autre part.

Élèves "en difficulté" ?

Il faut d'abord déconstruire la catégorie "élève en difficulté" pour pouvoir penser les "difficultés" du système que ces élèves mettent en lumière de façon criante. Ce sont le plus souvent des jeunes issus des milieux populaires et de leurs fractions les plus précarisées qui sont désignés sous cette catégorie de sens commun.

D'abord, dans la désignation "en difficulté" (traduit par l'usage du singulier), cette catégorie uniformise des dimensions diverses. Les discours dominants amalgament difficulté scolaire, précarité des conditions de vie matérielle, intégration sociale limitée à des groupes restreints, et "caractéristiques" supposées des populations.

Ensuite, cette catégorie déconflictualise et substantialise les "difficultés" que rencontrent les jeunes concernés. Elle occulte les rapports sociaux de domination qui créent les "difficultés" en servant d'"explication" aux comportements qui dérangent, en renvoyant aux individus et/ou à leurs familles leurs supposées caractéristiques d'être "en difficulté". Cette "explication" déconflictualisée restreint le champ de l'action scolaire à l'adaptation aux "caractéristiques" des populations, le plus souvent en cherchant à combler les "manques", d'où des actions sur le "handicap socio-culturel", la "parentalité", les "carences du milieu".

¹ Elle résume un des aspects de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Bonnéry Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Université Paris 8, décembre 2003 (version remaniée à paraître aux éditions La Dispute en 2005).

² Bernstein Basil, *Langage et classes sociales*, Paris : Les Editions de Minuit, 1975.

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 1992.

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993.

Cette recherche a plutôt cherché à comprendre comment les difficultés se *construisaient* dans l'École, conçue comme à la fois comme institution traversée et participant à la conflictualité sociale, même si c'est de façon masquée, et comme une institution d'éducation, de transmission de savoirs comme de façons de faire et de comportements : l'école ne peut être réduite à une seule de ces dimensions.

Aspects méthodologiques

Différentes recherches ont montré que la conscience qu'ont les élèves concernés d'être "en difficulté" n'apparaît qu'au collège, même lorsque les dossiers de ces élèves montraient des difficultés objectives d'apprentissage à l'école primaire¹. La recherche a reposé sur le suivi² pendant près de deux ans (dernier trimestre de CM2, année de sixième et le trimestre de l'année suivante) d'une population d'élèves identifiés par les enseignants de l'école primaire comme pouvant potentiellement être "en difficulté" au collège. L'idée est la suivante : ces élèves montreraient moins des difficultés de nature différente³ de celles que la plupart des élèves de milieux populaires doivent surmonter pour réussir à l'école, qu'un cumul et une non-réussite à surmonter ces difficultés : autrement dit, ces élèves pourraient produire un "effet zoom" sur la construction des inégalités scolaires.

2. Construction des inégalités d'apprentissages et malentendus socio-cognitifs.

Malgré l'allongement des scolarités des enfants de milieux populaires et la scolarité unique, les *évidences* partagées entre l'École et les classes sociales dominantes sont restées considérées comme des présupposés, que ce soit sur les modes d'apprentissage ou de comportement. Les formes scolaires dominantes sont héritées de l'ancien lycée élitiste et des évidences des classes moyennes et supérieures.

À l'appui des travaux précédents de l'équipe ESCOL, nous avons ainsi étudié la construction des difficultés d'apprentissage des élèves suivis en termes de "malentendus socio-cognitifs"⁴.

On entend par là le travail de l'élève "à côté" des enjeux d'apprentissage alors qu'il pense faire ce qui est sollicité par l'enseignant au regard de ce qu'il a compris des consignes. Le malentendu est réciproque : le professeur, parce que l'élève travaille, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente. Le plus souvent, les élèves de milieux

¹ Charlot, Bautier & Rochex, *Ecole et savoirs... op. cit.*

Broccolichi Sylvain & Larguèze Brigitte, « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations* n° 48, 1996.

Martin Élisabeth & Bonnéry Stéphane, *Les classes-relais : un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Paris : E.S.F, 2002.

² Observations dans l'établissement et la classe (enregistrement de séances de travail scolaire multiples et régulières dans différentes disciplines), entretiens avec les élèves, recueil de leurs productions scolaires. Cette recherche a été réalisée et financée dans le cadre d'un programme interministériel sur les processus de déscolarisation. Le rapport de recherche (Bautier Élisabeth (dir.) & Terrail Jean-Pierre (dir.), *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, appel d'offre interministériel, ESCOL Paris 8 / Printemps - UVSQ / SYLED-RES Paris III, novembre 2002) comprenant l'ensemble des éléments méthodologiques est téléchargeable sur : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>

³ En reprenant l'idée (Glasman Dominique, « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI.-Enjeux* n°122, 2000) qu'il y aurait ainsi un *continuum* entre ceux qui ont le plus de difficultés et ceux qui en ont moins, de la même façon qu'il y a un *continuum* et non pas de coupure entre "inclus" et "exclus" (Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Gallimard-Folio, 1995).

⁴ Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail, (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, 1997.

populaires se focalisent sur la dimension visible des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans prendre conscience que ces tâches ne sont que le moyen pédagogique de comprendre, de construire un savoir ou de le consolider, d'apprendre. Or, ceci est rarement explicité. Pour les élèves qui participent du « délit d'initiés », cette double dimension des tâches est évidente : ils vivent dans des familles où toute action des adultes envers les enfants est sous-tendue par une volonté éducative¹, par un objectif formel ou implicite d'apprentissage.

Cette question se pose avec une importance particulière compte tenu de la façon dont a été réalisée la scolarité unique et l'accès de tous à l'enseignement secondaire, où de nouveaux publics scolaires sont confrontés à une nouvelle École. Les pratiques de celle-ci, dès le primaire, sont influencées par l'aval dans l'objectif de préparer les élèves à la poursuite d'étude ; mais cette influence porte moins, chez les décideurs, sur une réflexion visant à transmettre à chaque élève ce qui est exigé de tous² (quitte à ce que les enfants de familles cultivées "révisent"), qu'à calquer la norme d'enseignement sur les évidences des classes dominantes.

En effet, du fait des missions nouvelles et multiples confiées par la société à l'École, le niveau des exigences d'enseignement "pour tous" n'a cessé de croître, alors que l'évolution des conceptions et des formes pédagogiques allait vers moins d'explicitation formalisée³. Il est ainsi devenu évident dans certaines formations d'enseignants et dans leurs pratiques quotidiennes que les savoirs ne devaient plus être délivrés par le professeur : celui-ci doit mettre en place un cadre de travail, des prescriptions de tâches "mettant en présence" les élèves avec les savoirs sans les désigner explicitement pour que l'élève les identifie et les construise lui-même, en les "réinventant"⁴. Il s'agit de "pédagogies invisibles"⁵ : ce qui est privilégié ce ne sont pas les savoirs désignés par l'enseignant comme objets d'apprentissage, la transmission des techniques concrètes permettant l'appropriation, mais l'activité de l'élève qui doit identifier lui-même dans l'ici-et-maintenant de l'expérience, de la tâche, l'apprentissage suggéré de façon implicite.

Si ces formes scolaires nouvelles répondent à des évolutions sociales et à des changements dans la commande sociale adressée à l'École, cela amplifie les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de milieux populaires : l'implicite, le non-formalisme étant la norme, ce qui permet d'expliciter, de « vendre la mèche » au sens de Bourdieu, n'en est que plus rare : les malentendus socio-cognitifs sont donc d'autant plus possibles.

Si l'évidence de ces formes scolaires déconflictualisées, qui nient et occultent la nécessaire acculturation que doit réaliser un élève issu des classes populaires, n'est pas partagée par un élève, c'est interprété comme un "handicap socio-culturel". De plus, pour « valoriser » les élèves, ne pas les décourager, les enseignants masquent les difficultés d'apprentissage en

¹ Thin Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

² Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

³ Alors que l'élévation du niveau est pilotée par l'aval (le baccalauréat, l'université), certains changements de conception pédagogique et des formes scolaires sont induites par l'amont, par la diffusion de façons de faire propres à la maternelle ou aux méthodes actives conçues dans l'enseignement primaire. Ces différentes exigences cohabitent sans que les élèves soient aidés à distinguer ce qui est attendu d'eux au sein de cet enchevêtrement qui alimente les malentendus.

⁴ Bonnéry Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire. Ce qui se construit dans la scolarité », à paraître fin 2004 aux éditions La Dispute dans l'ouvrage, coordonné par Glasman Dominique, qui fait la synthèse des recherches du programme portant sur les processus de déscolarisation. Voir également : Bonnéry Stéphane, « Innover, ce n'est pas toujours démocratiser », *Dialogue – Revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle*, n° 112-113, juin 2004.

⁵ Basil Bernstein, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.

permettant aux élèves de s'inscrire dans le groupe classe sur d'autres modes que celui de l'élève qui est là pour s'approprier des savoirs qu'il ne peut acquérir qu'à l'école compte tenu de la situation de domination / de faible instruction que subit sa famille. La révélation des "difficultés" est d'autant plus douloureuse quand elle se produit, le plus souvent au collège.

3. Construction des inégalités au travers des modes d'inscription sociale dans la classe.

Évolution des formes de socialisation scolaire

L'évolution des formes d'enseignement va de pair avec celle des modes de socialisation scolaire. Ici aussi, l'École fait comme s'il était "naturel" que les enfants s'inscrivent dans la scolarité en tant qu'élève, c'est-à-dire qu'ils se pensent et se comportent de la façon scolaire attendue (travail autonome, concentration, substitution des logiques d'apprentissage grâce aux tâches aux logiques de réalisation des tâches sans apprentissage, attention aux détails, obéissance non pas à une personne mais à des règles dépersonnalisées que l'enseignant fait appliquer au regard de sa fonction institutionnelle...). Or, si dans certaines familles les enfants sont éduqués au quotidien d'une façon qui les prépare à être élève, ce n'est généralement pas le cas dans les familles populaires¹ : l'École occulte donc la mise en place d'un travail de transmission de ces "compétences" indispensables à la réussite.

L'injonction à "mettre l'enfant au centre" s'est accompagnée d'une raréfaction des marqueurs qui dans l'École signifiaient explicitement la spécificité² de ces comportements indispensables pour apprendre dans cette institution. Les marqueurs d'autrefois (blouse...) aujourd'hui obsolètes n'ont pas été remplacés par d'autres, plus actuels : les pédagogies invisibles, véhiculant des valeurs conformes à celles des catégories moyennes et supérieures, rejettent le formalisme, l'explicitation des règles de travail des élèves, préférant laisser "l'enfant" "s'exprimer", "s'épanouir" selon des règles implicites. Cette injonction recouvre donc une double signification :

D'une part, elle reflète une norme des classes dominantes : les "enfants" sont conçus comme se comportant quasiment dans leur famille comme des élèves, devant forcément être curieux des apprentissages, pouvant étudier en autonomie... bref avoir à ce point incorporé hors-École les règles de comportement de l'élève qu'il n'est nul besoin d'en faire mention de façon formalisée.

D'autre part, devant le constat de la non mise en œuvre par les élèves suivis des règles implicites, ceux-ci sont alors souvent vus par les enseignants (certaines de leurs formations encouragent ces conceptions pédagogiques) comme ne pouvant pas "s'épanouir" au travers des apprentissages, de l'effort. Pour que ces élèves aussi se sentent bien à l'École, on les valorise alors autrement que pour leurs acquisitions, pour ce qu'ils sont hors de l'École : c'est un des aspects de l'« adaptation » de la pédagogie. La valorisation des "origines", la référence à la vie du quartier et des familles ont alors une fonction de compensation, mais donc de leurre, de brouillage : ces élèves croient que l'enseignant les "aime bien", les "comprend" et que c'est cette relation "personnalisée" qui explique leurs notes correctes. Ils ne s'inscrivent pas dans la classe en tant qu'élève dont le comportement est régi par une fonction, des exigences pour apprendre, mais en tant qu'enfant, dont la réussite dépend du bon vouloir de la personne enseignante (et non de sa fonction, des critères de la discipline enseignée) : le professeur est en situation de pouvoir, il faut se conformer à ce qu'il dit. L'École n'est pas la

¹ Thin, *Quartiers populaires.. op. cit*

² Vincent Guy, Lahire Bernard & Thin Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994.

seule à participer à ces malentendus : les élèves sont au quotidien (médias...) confrontés à un effacement des fonctions institutionnelles derrière des individualités présentées comme des entités existant par elles-mêmes ; mais l'École contribue à sa façon à brouiller les modes d'inscription sociale nécessaires à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires en légitimant en apparence des inscriptions non-pertinentes.

Logiques d'inscription sociale

L'"inscription sociale" est ici entendue au double sens d'"être issu de" et "se sentir appartenir à" un groupe défini par rapport à d'autres groupes. Elle est pensée comme étant propre à chaque sujet social tout en étant construite à partir de significations sociales sur les modes d'appartenance en vigueur dans les groupes et les milieux sociaux.

De même que j'ai essayé de comprendre ce qui évoluait dans les logiques d'apprentissage, la recherche a essayé d'élucider ce qui évoluait au cours de la scolarité dans les modes d'inscription sociale. Il s'agissait donc de construire une typologie des *logiques d'inscription* dans des groupes au sein de la classe que pouvaient mobiliser les élèves suivis. Et cette catégorisation devait dépasser les groupes auxquels les élèves se disaient appartenir ou dont ils se distinguaient. Des recherches anciennes montrent que dans les milieux populaires, les modes d'inscription dans des groupes, dans un Nous, se faisaient ainsi par distinction du monde des Autres, Eux¹. Plus récemment, divers travaux ont montré la permanence de cette inscription sociale dans des catégories dichotomiques, notamment sur un mode ethnicisé² (« élèves sages » ou « bouffons » versus les « élèves pas sages » ou « les gars qui fayottent pas », « blancs » et « asiatiques » versus « noirs » et « arabes », « ceux de la cité » versus « ceux des beaux quartiers »...), comme l'inscription plus rare des jeunes de milieux populaires dans des groupes pensés comme des classes sociales³. Et le même jeune se construit également à partir différents modèles à la fois, scolaires et sociaux, auxquels il est confronté. Partant de ces résultats, nous envisageons que les sujets sociaux puissent s'inscrire, se construire, *entre* différents groupes et milieux⁴, autrement dit entre différents Nous par distinction de différents Eux. Et nombre de recherches montrent la perception, par les élèves de milieux populaires, du monde scolaire en tant que Eux.

Dans cette conception, pour s'inscrire dans un groupe social, les jeunes doivent⁵ : se reconnaître dans ce groupe, dans ses "caractéristiques" collectives, ses activités et pratiques ; y être reconnu, à l'épreuve des verdicts de conformité à ces caractéristiques, activités et pratiques ; s'en distinguer en partie au travers de l'inscription dans d'autres groupes.

Les modes d'inscription sociale, de conception de la relation entre Nous et Eux, sont ainsi variables. La recherche a permis de construire plusieurs critères pour identifier cette variabilité dans la conception qu'en ont les élèves suivis. Premier critère : l'inscription dans un Nous Autres (défini par l'opposition à Eux) ou dans un Nous Tous⁶ (défini par la cohabitation entre Nous et Eux). Deuxième critère : l'inscription dans un Nous spontanément familier (ne nécessitant pas un travail d'acculturation, où les "caractéristiques" du groupe sont

¹ Hoggart Richard, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970.

² Bautier Elisabeth, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? » *Migrants – Formation*, n° 108, 1997.

Bonnéry Stéphane, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *V.E.I.-Enjeux* n° 130, septembre 2002.

³ Beaud Stéphane, Pialoux Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.

⁴ Au sens de : Wallon Henri, "Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant", *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954 (T^e rééd. : *Enfance*, n° spécial, 1985).

⁵ Rochex Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

⁶ Wallon Henri, *art. cit.*

inhérentes à celui-ci et non le résultat des rapports entre groupes sociaux) ou dans un Nous dont la familiarité découle de la conscience que le groupe n'existe que dans les rapports sociaux avec d'autres groupes (ses "caractéristiques" n'en sont que la conséquence), la familiarité qui y règne relève ainsi d'une construction.

Le "croisement" de ces deux critères donne le tableau suivant :

Inscription du sujet dans un groupe	d'opposition à Eux : <i>Nous Autres</i>	avec Eux : <i>Nous Tous</i>
hors rapports sociaux, <i>familiarité spontanée</i>	Nous Autres Communautaire : distinct d'Eux d'une autre communauté	Nous Tous Apparemment Familier : occultant Eux
via rapports sociaux, <i>familiarité construite</i>	Nous Autres Dominé : défini par rapport à Eux les dominants	Nous Tous Acculturant : Eux & Nous intégrés

Il en découle ces 4 modes d'inscription de soi dans un groupe par rapport à la perception d'"Eux". Il s'agit d'une catégorisation de logiques et non d'une catégorisation d'élèves : l'objectif est de comprendre la dynamique de ce qui évolue. Un même jeune peut, selon les cas, construire différemment les situations scolaires. Il est amené à faire des "choix" (pas forcément rationnels et conscients) *entre* ces différentes inscriptions quand elles apparaissent contradictoires.

4. Construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance

Cet outil de la recherche permet de construire une autre typologie : celle des processus d'articulation des différentes logiques d'inscription sociale dans la classe et l'établissement, processus qui intègrent les évolutions des ces modes d'articulation, sachant que ces évolutions se produisent par l'interaction entre le registre socio-cognitif, des apprentissages scolaires, et ce registre de l'inscription sociale.

Face aux élèves de milieux populaires vus sous le registre du "handicap socio-culturel", c'est-à-dire comme étant "en difficulté", l'École a alors recours à des formes complémentaires, "adaptées" aux supposées "caractéristiques" des populations. Ces "adaptations" participent à un effet de leurre : l'écart social avec ce qu'ils doivent apprendre n'est pas signifié explicitement aux élèves de milieux populaires, l'école élémentaire (voire le collège) masque le nécessaire travail d'acculturation qu'ils doivent réaliser. Ils s'inscrivent ainsi dans la classe comme dans un Nous Tous Apparemment Familier : ils ne perçoivent pas l'altérité sociale entre l'École et ce qu'ils connaissent. Les enseignants les valorisent, les encouragent sur des "signes extérieurs du métier d'élève", c'est-à-dire sur des aspects périphériques de la scolarité pour ne pas les démotiver, pour éviter de leur renvoyer l'image "d'élève en difficulté" au travers de laquelle ils les perçoivent¹.

C'est d'autant plus facile à l'école primaire où l'élève et l'enseignant sont ensemble toute la journée, toute la semaine : quand le lien de la relation pédagogique est fragilisé par une

¹ Il ne s'agit pas de renvoyer la « responsabilité » des inégalités aux enseignants : tout les y pousse dans l'institution, des programmes aux instructions officielles en passant par la formation.

mauvaise note dans une discipline, ce lien est renforcé quelques heures plus tard par de chaudes félicitations appuyés pour avoir séparé des élèves qui se battaient dans la cour... bref, sur des aspects étrangers à ce sur qui, en dernier lieu, définit les inégalités : les savoirs sont appropriés ou pas. Il y a là un brouillage entre la signification des modes d'inscription sociale dans la classe qui sont suggérés et ceux qui sont réellement nécessaires pour réussir.

Ce n'est qu'au collège et au-delà qu'est renvoyé aux élèves le "verdict", mais sous une forme qui masque au demeurant des processus liés à des rapports sociaux : ils seraient "en difficulté". Les jeunes peuvent s'assigner à cette catégorie sur un registre psychologisant ou sur celui de "caractéristiques" communes aux élèves ainsi désignés.

En effet, ils découvrent alors l'École comme un lieu d'altérité sociale, mais non pas en percevant la nécessaire acculturation, plutôt sur le mode de l'oppression à partir d'oppositions entre Eux et Nous définis par ces "caractéristiques". Autrement dit, dans mon tableau, ils changent de colonne sans percevoir qu'il leur faut changer de ligne : quand ce sont toujours les "Noirs", les "jeunes des cités", etc. à qui l'École renvoie ce verdict substantialisé, il n'est pas étonnant que ce soit également sur ce mode substantialisé (qu'ils connaissent d'ailleurs hors de l'École) qu'ils s'inscrivent dans la scolarité et au travers de ces groupes dans lesquels ils se reconnaissent jusqu'alors hors de l'École mais qu'ils importent dans celle-ci. Les élèves s'inscrivent alors dans un Nous Autres Communautaire.

Certains basculent presque complètement : ils ne mobilisent presque plus le Nous Tous Apparemment Familier. Mais d'autres, selon les professeurs à qui ils sont à faire dans les différentes disciplines, alternent les modes d'inscription ; parfois ils alternent avec le même professeur, selon qu'il signifie des verdicts ou qu'il prête de l'attention pour reconforter.

Plus rarement, ils s'inscrivent dans un Nous Autres Dominé, et quand c'est le cas, c'est toujours en alternance avec d'autres logiques d'inscription. Mais cela tient aussi à l'âge des élèves : dans une autre recherche portant sur des lycéens et des entrants dans les premiers cycles universitaires¹, cette catégorie est davantage présente.

Enfin, la mobilisation du Nous Tous Acculturant (c'est-à-dire du groupe classe qui a pour principale raison d'être d'apprendre ensemble des savoirs institutionnalisés) n'a été observée que de façon très ponctuelle pour la population réellement suivie. Elle a plutôt été mise en évidence chez d'autres élèves (de « bons élèves » issus des mêmes milieux) des mêmes classes suivis par souci de comparaison, et surtout chez les plus grands de l'autre recherche dont il vient d'être question.

5. Pour conclure

Si j'ai ici mis l'accent, car c'était le thème du congrès et du GT, sur la construction des difficultés par rapport à la question de l'individu s'inscrivant dans le groupe classe, je voudrais terminer en mettant l'accent sur le fait que les difficultés scolaires se construisent

¹ Bonnéry Stéphane, « Les politiques de collectivités locales en direction d'élèves non-affectés par l'institution scolaire : les effets sur les modes d'inscription sociale de ces jeunes », in Actes des premières journées de la recherche sociale (« Les jeunes en difficulté : leur place dans les politiques et dans la cité », 27-28 janvier 2004, CNAM - Paris). Publié sur le site internet du colloque : <http://www.cnam.fr/griot/colljeunes.htm>

*dans l'interaction entre différents registres de l'activité de l'élève à l'école*¹ (activité définie par les formes scolaires en vigueur et leurs évidences socialement situées).

Des dynamiques, des processus se mettent en place, dans lesquels des élèves très motivés à l'entrée en sixième, croyant faire ce qu'il faut sur le plan des apprentissages, se voient renvoyés une autre image que celle à laquelle ils voulaient correspondre : leurs modes d'inscription dans la classe sont contraints d'évoluer en résistance, en opposition à celles attendues par l'École. Alors qu'en CM2, le discours victimaires des grands frères (« les profs du collège sont tous racistes... ») leur paraissaient peu crédibles, ils viennent donner un sens à la situation scolaire quand règne l'incompréhension des verdicts, généralement après les premières mauvaises notes ou après le conseil de classe de la fin du premier trimestre. Et cette inscription différente, dans le Nous Autres Communautaire, si elle s'explique par l'assomption des verdicts négatifs, par la désillusion, n'en est pas moins agissante pour contribuer à une démobilitation scolaire, à une baisse progressive du travail fourni, et donc à une amplification des difficultés d'apprentissage... avec la mise en place d'une spirale de l'échec. Il y a là une contribution à l'explication de la co-construction, entre les élèves de milieux populaires et l'École, des inégalités scolaires.

¹ Bonnéry Stéphane, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* (revue internationale, CERSE – Université de Caen), vol. 36, n° 1 / 2003.