



**HAL**  
open science

# L'institution scolaire, les élèves "en difficulté" et l'appartenance sociale

Stéphane Bonnéry

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry. L'institution scolaire, les élèves "en difficulté" et l'appartenance sociale. Premier congrès de l'AFS. RT4 " Sociologie de l'éducation et de la formation ", Feb 2004, Villetaneuse, France. halshs-00680148

**HAL Id: halshs-00680148**

**<https://shs.hal.science/halshs-00680148v1>**

Submitted on 17 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.

# L'institution scolaire, les élèves "en difficulté" et l'appartenance sociale.

Stéphane Bonnéry

Maître de Conférences, Sciences de l'éducation, Université de Paris 8 / Équipe ESCOL

## 1. NOTIONS & TERRAIN DE LA RECHERCHE

### 1.1. "Jeunes en difficulté"

Ce sont le plus souvent des jeunes issus des milieux populaires et de leurs fractions les plus précarisées qui sont désignés sous la catégorie de sens commun "jeunes en difficulté". Cette catégorie, sous-tendant nombre de politiques publiques de l'École et de collectivités territoriales, doit être déconstruite pour pouvoir penser les "difficultés" auxquelles ces jeunes se heurtent.

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" 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 et particularisante restreint le champ de l'action 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".

*Nous allons voir que le renvoi aux jeunes de ces "caractéristiques", par l'École et par les dispositifs mis en place par des collectivités territoriales, a des effets sur les modes d'inscription sociale de ces jeunes et sur leurs "difficultés".*

### 1.2. Modes d'inscription sociale

L'"inscription sociale" sera ici entendue au double sens d'"être issu de" et "se sentir appartenir à" un groupe défini par rapport à d'autres groupes. Cette inscription 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.

Des recherches déjà anciennes montrent que dans les milieux populaires, les modes d'inscription dans des groupes, dans un Nous, se faisaient par distinction du monde des Autres, Eux<sup>1</sup>. Plus récemment, divers travaux ont montré la permanence de cette inscription sociale dans des catégories dichotomiques, notamment sur un mode ethnicisé<sup>2</sup>, comme l'inscription plus rare des jeunes de milieux populaires dans des groupes pensés comme des classes sociales<sup>3</sup>. En même temps, le même jeune se construit également à partir d'autres modèles, scolaires et sociaux, auxquels il est confronté. Partant de ces résultats, nous

---

<sup>1</sup> HOGGART Richard, *La culture du pauvre*, Paris : Minuit, 1970.

<sup>2</sup> Notamment : BAUTIER Élisabeth, "Usages identitaires du langage et apprentissage ?", *Migrants-Formation*, n°108, 1997.

<sup>3</sup> BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris : Fayard, 1999.

envisageons que les sujets sociaux puissent s'inscrire, se construire, *entre* différents groupes et milieux<sup>1</sup>, autrement dit entre différents Nous par distinction de différents Eux.

Dans cette conception, pour s'inscrire dans un groupe social, les jeunes doivent<sup>2</sup> : se reconnaître dans ce groupe, dans ses "caractéristiques" collectives, ses activités et pratiques ; y être reconnu, à l'épreuve des verdicts de conformité aux caractéristiques, activités et pratiques ; s'en distinguer en partie au travers de l'inscription dans d'autres groupes. Et nombre de recherches montrent la perception, par les élèves de milieux populaires en particulier<sup>3</sup>, du monde scolaire en tant que "Eux".

Les modes d'inscription sociale sont ainsi variables en théorie. Premier critère de variabilité : l'inscription dans un "Nous Autres" (défini par *l'opposition* à Eux) ou dans un "Nous Tous"<sup>4</sup> (défini par la *cohabitation* entre Nous et Eux). Deuxième critère : l'inscription soit dans un Nous *spontanément familier* (ne nécessitant pas un travail d'acculturation, où les "caractéristiques" du groupe sont inhérentes à celui-ci et non le résultat des rapports entre groupes sociaux) soit dans un Nous dont la familiarité découle de la conscience que le groupe n'existe pas "en soi" mais seulement dans les rapports sociaux avec d'autres groupes (les "caractéristiques" n'en sont que la conséquence).

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

Inscription du sujet dans un groupe ("Nous") par rapport à "Eux"	<i>Nous Autres</i> opposition à Eux	<i>Nous Tous</i> avec Eux
Nous hors rapports sociaux, <i>familiarité spontanée</i>	Nous Autres Communautaire : distinct d'Eux d'une autre communauté	Nous Tous Apparemmement Familier : occultant Eux
Nous via rapports sociaux, <i>familiarité en conséquence</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 ne s'agit pas de catégories de « jeunes », mais de logiques : un même jeune peut, selon les cas, construire différemment les situations scolaires ou non scolaires, mobiliser tel mode d'inscription sociale dans une situation et tel autre ailleurs. Pour autant, ces modes d'inscription ne sont pas aléatoires et seulement "subjectifs" : ces modes de "construction" des situations sont pensés comme étant objectivement déterminés. De plus, le jeune est amené à faire des "choix" (pas forcément rationnels et conscients mais en actes, socialement déterminés) *entre* ces différentes inscriptions quand elles apparaissent contradictoires, dans une dialectique des modes d'inscription sociale.

Ces modes d'inscription sociale se construisent dans la vie ordinaire des jeunes, mais aussi dans l'École et "autour" de celle-ci, dans les dispositifs mis en place dans le cadre de politiques de collectivités territoriales. De tels modes d'inscription sociale (communautaire,

<sup>1</sup> Au sens de : WALLON Henri, "Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant", *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954 (7<sup>e</sup> rééd. : *Enfance*, n° spécial, 1985).

<sup>2</sup> ROCHEX Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris : PUF, 1995.

<sup>3</sup> Mais pas seulement, par les enseignants des établissements où ces élèves sont concentrés également : THIN Daniel, « *Désordre* » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. *Rapport de recherche*, GRS / Université Lumière Lyon 2.

<sup>4</sup> WALLON Henri, *art. cit.*

résistance à l'acculturation scolaire) nous semblent contribuer à ce qu'un jeune soit identifié comme "en difficulté".

### 1.3. Présentation rapide du dispositif construit comme terrain de la recherche

Les ruptures scolaires sont devenues une préoccupation majeure des politiques publiques, associant la conception du "jeune en difficulté" à une scolarité courte. Au-delà des dispositifs scolaires de remédiation ou de prévention, cette préoccupation s'est développée dans les politiques des collectivités territoriales.

Cette communication porte sur la non-affectation dans un établissement ou une filière (en général faute de place) de jeunes qui souhaitent poursuivre dans l'enseignement secondaire, professionnel ou supérieur. La plupart finit par être affectés (ou obtenir une orientation non-choisie) par les services scolaires, mais pas tous, d'où des ruptures de scolarité. Nous nous appuyons sur une recherche<sup>1</sup> menée sur les jeunes usagers d'un dispositif d'aide aux élèves sans affectation scolaire, à l'initiative du Conseil Général du Val-de-Marne.

A la fin des années 80, des parents dont les enfants (ou ceux-ci) n'avaient pas d'affectation scolaire ni de réponse les satisfaisant du côté de l'École, ont sollicité l'intervention d'élus locaux. La présidence du Conseil Général, d'abord interpellée dans ses compétences sur des cas de collégiens, a relayé ces demandes d'affectation auprès de l'École, tout en permettant à ces cas de se regrouper (de n'être plus particuliers mais l'expression d'un problème collectif) et en aidant à des actions revendicatives (manifestation, occupation de locaux, presse...)<sup>2</sup> Des élus municipaux ayant aussi été sollicités, les démarches se sont rejointes. Lors des rentrées suivantes, fort de son expérience et de sa visibilité, de nouvelles sollicitations sont parvenues au dispositif, alimentées par celui-ci *via* des annonces publiques (affiches...) invitant les non-affectés à le contacter pour "agir tous ensemble". L'action est pérennisée et institutionnalisée (du personnel y est affecté au moins une part de l'année). Le dispositif n'est plus piloté par la présidence du CG mais par le Service Départemental de la Jeunesse (SDJ). Les animateurs accueillent les jeunes, les encadrent, conseillent, les élus privilégiant le rôle de relais vis-à-vis des autorités scolaires. Dans les villes où la même action a émergé, elle est institutionnalisée dans les équipements d'accueil des jeunes (maison de quartier...): un élève non-affecté fréquentant auparavant ces structures peut facilement solliciter les animateurs du dispositif.

14 communes sont partenaires du dispositif coordonné par le SDJ (accueillant les jeunes des autres villes). Créé pour des collégiens, le dispositif a rapidement concerné des élèves de niveaux variés. De 1997 à 2001, environ 500 jeunes par an sont concernés, avec une répartition stable: 3% des élèves demandant une affectation en collège; 3% en apprentissage; 27% en LGT; 33% en LP (22,3% en CAP ou BEP); 34% dans le supérieur (la moitié en STS).

---

<sup>1</sup> BONNÉRY Stéphane, *Les usagers du dispositif "S.O.S rentrée" et leur devenir. Rupture scolaire enrayée ou différée ? Rapport de recherche pour le Conseil Général du Val-de-Marne*, ESCOL / Paris 8, 2003.

Recherche en 5 volets complémentaires. 1) Observation des jeunes dans le dispositif, quand ils sont sans affectation. 2) Entretiens semi-directifs de recherche durant cette même période. 3) Entretiens de recherche quand l'élève est réaffecté, en cours et/ou en fin d'année. 4) Enquête par questionnaire auprès des jeunes: situation socio-économique, familiale, parcours scolaire. 5) Enquête par questionnaire en fin d'année auprès des établissements de réaffectation: résultats scolaires, passage en classe supérieure ou obtention d'examen, absences et comportement. **25 jeunes ont ainsi été interviewés à deux reprises.**

<sup>2</sup> Le Président et ses collaborateurs qui ont créé le dispositif étaient issus des organisations militantes du monde ouvrier, ce qui n'est pas sans rapport avec la mise en œuvre de démarches importées de cette expérience.

Ce dispositif accueille très massivement des jeunes de milieux populaires, davantage victimes des non-affectations scolaires<sup>1</sup>. Mais nous allons le voir, c'est souvent en tant que s'adressant à des "jeunes en difficulté", premières victimes de "l'exclusion" sociale et scolaire, que ce dispositif fonctionne. Il ressemble ainsi à d'autres politiques territoriales. Mais sous un autre angle, le fonctionnement de type syndical, revendicatif, où le jeune est invité à s'engager pour se défendre vis-à-vis des pouvoirs publics, avec l'aide d'élus, est sa spécificité. *La construction de ce terrain de recherche permet de comprendre en quoi la non-affectation et le recours au dispositif renvoient à l'élève une inscription dans le groupe des "jeunes en difficultés" occultant souvent d'autres inscriptions sociales.*

## 2. SCOLARITÉS PROLONGÉES ET NON-AFFECTATIONS

### 2.1. Scolarités prolongées et "élèves en difficulté"

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. Si l'évidence de ces formes scolaires n'est pas partagée par un élève, c'est interprété comme un "handicap socio-culturel" : la conflictualité sociale des situations scolaires est évacuée. Les discours dominants invoquent ainsi le "jeune en difficulté" (et non le fait que les milieux populaires soient dominés) pour expliquer les difficultés de l'élève. L'École a alors recours à des formes complémentaires, "adaptées" aux supposées "caractéristiques" des populations. Une précédente recherche<sup>2</sup> a permis de montrer que ces "adaptations" participaient à un effet de leurre : l'écart social 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 en faisant semblant qu'il y a continuité entre socialisation familiale et socialisation scolaire, ce qui chez les enseignants est sous-tendu par la "bonne intention"<sup>3</sup> d'éviter une violence envers les élèves qui résulterait de la mise en opposition avec leurs supposées habitudes socio-culturelles. Mais entre continuité et rupture, les élèves concernés ont du mal à percevoir le travail d'acculturation nécessaire à la réussite scolaire. Ils s'inscrivent ainsi dans la classe en tant que "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 aspects périphériques de la scolarité pour ne pas les démotiver, pour éviter de leur renvoyer l'image "d'élève en difficulté". Ce n'est qu'au collège et au-delà qu'est renvoyé aux élèves le "verdict" de "difficulté", qui masque au demeurant des processus liés à des rapports sociaux. Les jeunes peuvent s'assigner à cette catégorie qui leur est renvoyée sur un registre psychologisant ou sur celui de "caractéristiques" communes aux élèves ainsi désignés : quand ce sont toujours les "Noirs", les "jeunes des cités", etc. à qui l'École renvoie ce verdict substantialisé, celle-ci est alors souvent vécue comme une oppression à partir d'oppositions entre Eux et Nous définis par ces "caractéristiques". Les élèves s'inscrivent alors souvent dans un "Nous Autres

---

<sup>1</sup> Les raisons de cette vulnérabilité accrue sont développées dans : BONNÉRY Stéphane, "Élèves non-affectés par l'École et ruptures scolaires. Enseignements d'une recherche sur un dispositif territorial", *V.E.I-Enjeux*, n°132, 2003.

<sup>2</sup> L'ensemble de cette section se réfère à : BONNÉRY Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Équipe ESCOL / Université Paris 8, décembre 2003.

<sup>3</sup> TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris : La Dispute, p. 277.

Communautaire" et non pas dans le "Nous Tous Acculturant" du groupe d'élève apprenant les savoirs de la culture commune scolaire. On voit ici que les modes d'inscription sociale dans l'École sont étroitement en relation avec les modes d'engagement dans les activités cognitives scolaires, point crucial même si ce n'est pas l'objet sur lequel se centre cette communication.

## **2.2. Non-affectation scolaire et renvoi aux élèves d'une inscription sociale**

Pour la plupart des élèves du dispositif, les entretiens montrent que leur non-affectation leur révèle ces "difficultés", c'est un premier "verdict" qui les renvoie à cette inscription dans un groupe auquel ils ne s'identifiaient pas jusque-là, celui des "jeunes en difficulté", qui risquent de ne pas avoir d'emploi, de passer leurs journées à ne rien faire. S'ils se contentaient jusque là de travailler sans excès pour "passer", ils découvrent que cela ne suffit pas, que si l'École véhicule un modèle valorisant la poursuite d'études, elle ne le permet pas à tous, n'a pas pour souci la réussite de chacun et met les élèves en concurrence dans les "places" disponibles. Ils découvrent alors qu'ils mettaient peut-être en œuvre sans en avoir conscience une approche du travail (surtout en quantité) qui était peut-être celle d'"élèves en difficulté", reprenant les catégories de pensée déconflictualisées que l'École leur renvoie alors qu'elle les leur avait masquées auparavant : ces catégories en rencontrent d'autres, véhiculées dans les discours des pairs, qui sont tout aussi souvent déconflictualisées et relevant d'une inscription dans un "Nous Autres Communautaire".

Alors qu'ils s'inscrivaient jusqu'alors dans la scolarité essentiellement comme dans un "Nous Tous Apparemment Familier", ils découvrent que l'École, dans ce qu'elle sollicite en termes d'apprentissage, de comportement, de valeurs et de pratiques, ne leur est pas familière. Le Eux, occulté jusque là, leur apparaît : l'expérience scolaire est une confrontation à l'altérité. Nous allons voir que la participation au dispositif contribue à l'inscription variée selon les élèves dans d'autres "Nous", mais essentiellement dans un "Nous Autres Communautaire".

## **3. RECOURS AU DISPOSITIF ET MODES D'INSCRIPTION SOCIALE D'ELEVES DE MILIEUX POPULAIRES**

### **3.1. Effets du dispositif sur ce qui est renvoyé aux élèves**

La non-affectation donne à voir aux élèves le caractère injuste de l'École, caractère qui leur était le plus souvent resté invisible jusqu'alors. Si des enseignants pouvaient être évoqués sur le thème de l'injustice, les entretiens montrent que c'est le renvoi au jeune de cette inscription dans le groupe des "élèves en difficulté" qui contribue à la prise de conscience de l'injustice de l'École en général. Le dispositif fournit aux jeunes des modes d'explication de leur situation de non-affectation qui alimente ce sentiment d'injustice : ce que l'École est et ce qu'elle devrait être, l'ambition qu'elle devrait avoir de faire réussir chaque élève, surtout parmi les "défavorisés", les plus "en difficulté". Tout en contestant les non-affectations et le fonctionnement scolaire, le dispositif accrédite ainsi en partie la catégorie "jeune en difficulté".

Par ailleurs, le dispositif est implanté dans les villes qui ont des populations parmi les plus populaires et les plus précarisées du département. Il y "recrute" plus particulièrement au travers des structures d'accueil, implantées dans les quartiers populaires et accueillant surtout les jeunes désignés comme les plus "en difficulté".

Pour ceux-ci, la participation au dispositif et à ses actions collectives (réunions, manifestations...) est l'occasion, d'associer la prise de conscience de l'injustice de l'École et

le fait qu'en sont surtout victimes les jeunes qui soit font partie de l'entre-soi du groupe de pairs de LA cité, soit sont spontanément familiers (des jeunes DES cités). Les modes vestimentaires, les couleurs de peau, les usages langagiers, les modes relationnels, les valeurs affichées, sont autant de "caractéristiques" du groupe des non-affectés. Ce sont les mêmes que pour les groupes de jeunes de milieux populaires qui s'identifient souvent entre eux sur le mode du "Nous Autres Communautaire" : la familiarité spontanée avec ces façons de faire et la reconnaissance dans ces "caractéristiques" inhérentes à des populations substantialisées n'oblige pas à un travail d'acculturation, à une rencontre avec l'altérité qui demande de remettre en cause ce que l'on est ; l'opposition entre Nous et Eux définit chacun des groupes au travers de ces caractéristiques ne pouvant pas être changées (même en "réussissant", en gagnant de l'argent, un jeune n'envisage pas de changer de mode de vie, de s'inscrire dans un autre "Nous" ; ce n'est que rarement que les modes d'inscription dans un "Nous Autres Dominés" leur permet de se construire à partir de ce dont ils se sentent "privés" par les dominants, privation qui peut justement créer l'ouverture par une revendication d'appropriation).

Pour les autres jeunes qui vivent dans les mêmes quartiers mais qui visent soit à se différencier de ceux qu'ils identifient comme les plus "en difficulté", soit à n'être que dans une participation partielle aux activités du groupe de pairs de la cité<sup>1</sup>, le fait d'être dans le même groupe de non-affectés que ceux-ci les renvoie à une image d'eux-mêmes comme étant potentiellement eux aussi "en difficulté".

Pour d'autres jeunes qui, pour être de milieux populaires, n'habitent pas dans ces quartiers, l'effet de renvoi est similaire à ce dernier cas.

Par ailleurs, dans le dispositif comme à l'École, le surinvestissement de la fonction scolaire d'insertion sociale déplace les enjeux de la scolarité, tout au moins l'opacifie pour les élèves : la "difficulté scolaire" est moins perçue sur le plan des apprentissages que sur son association avec la "difficulté sociale". Assumer ou échapper à une image prend souvent le pas sur la perception des évolutions nécessaires des procédures cognitives que l'élève met en œuvre : l'inscription dans des groupes se fait au travers de la validation d'attitudes, de comportements, davantage que sur celle des activités d'apprentissage.

### **3.2. Évolutions des inscriptions sociales**

Un premier idéal-type de jeunes correspond à une large majorité des jeunes interviewés. Ils se pensaient, au début de leur recours au dispositif, au travers d'inscriptions dans l'École essentiellement comme dans un "Nous Tous Apparemment Familier". Les professeurs et les responsables institutionnels n'étaient pas vus comme des Autres, ni l'École en général et les savoirs dont elle met en présence. Si de ce fait, ces jeunes ne se sentaient pas rejetés et travaillaient scolairement, ils ne percevaient pas la nécessité d'acculturation, la mise en œuvre de procédures cognitives et de pratiques sociales non familières : leur travail *a minima* dans une logique de résolution de tâches davantage que dans une logique d'apprentissage<sup>2</sup> leur permettait de cheminer de classe en classe sans s'appropriier vraiment les savoirs et les modes de pensée qu'ils ne connaissent pas du fait de leurs origines sociales.

---

<sup>1</sup> Et on sait combien ce groupe de pairs exerce une emprise sur les jeunes de la cité, et sur les garçons tout particulièrement : BEAUD Stéphane, *80% au bac... et après ?*, La découverte, 2002.

<sup>2</sup> BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, "Apprendre : des malentendus qui font la différence" in TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

Leur non-affectation et le recours au dispositif leur ont fait prendre conscience de leur non familiarité avec l'École en général. Mais dans ce cas-là de jeunes, majoritaires, cela ne conduit pas à ce qu'ils s'y inscrivent dans un "Nous Tous Acculturant". Ils oscillent alors entre différents types d'inscriptions. Lors de leur réaffectation, ils peuvent encore ne pas s'objectiver socialement quand les relations avec un professeur se passent bien, quand les notes sont correctes, quand le "jeune" ne se sent pas remis en cause sur ce qu'il a construit de lui-même : il n'est pas renvoyé à sa "difficulté", pas plus qu'il ne perçoit une nécessité de se comporter différemment en tant qu'élève qu'en tant que jeune. Il continue à s'inscrire dans un "Nous Tous Apparemment Familier" : faire son métier d'élève pour avoir des notes et non pas pour se construire au travers des apprentissages (dans le groupe-classe d'élèves apprenants, le "Nous Tous Acculturant"), même si c'est avec application et efforts.

Mais dans d'autres cours ou d'autres situations où les "difficultés" lui sont renvoyées, le fait de ne pas se sentir reconnu, en terrain *familier*, lui fait percevoir cette non reconnaissance, cette non familiarité essentiellement comme un rejet de soi. Et la perception des injustices scolaires construite dans le dispositif alimente alors un processus dans lequel le rejet de soi s'appuie sur une conception du rejet des personnes comme soi, porteuses des mêmes "caractéristiques" inhérentes : dans ce renversement dichotomique, l'École n'étant plus familière devient étrangère, les groupes en présence n'étant interprétés qu'en dehors des rapports sociaux qui les définissent. C'est une inscription dans le "Nous Autres Communautaire". Les jeunes pensent être victimes du racisme, du rejet des jeunes habitant les cités, de la part des enseignants revêtant les caractéristiques opposées : Blancs, adultes, habitant des pavillons... Cette inscription de soi dans l'École et dans des groupes est marquée par la déconflictualisation, par une non-perception des rapports entre classes sociales : les groupes opposés sont vus comme existant en eux mêmes, comme ayant des caractéristiques propres, inchangeables ; soit l'élève se sent accepté et faisant spontanément partie du groupe, soit il se sent rejeté de celui-ci au regard des caractéristiques dont chacun est porteur. Dans ce dernier cas, il s'inscrit alors d'autant plus dans le groupe communautaire, se coupant des possibilités de s'acculturer, de se construire au travers d'autres inscriptions sociales.

Une minorité de jeunes du dispositif s'inscrivait dans des groupes (de pairs et scolaires), avant leur participation au dispositif, essentiellement en termes de "Nous Autres Communautaire". Le sentiment d'injustice qui portait alors sur une série d'événements, de conflits avec des enseignants ou des responsables institutionnels, s'étend à l'ensemble de ce qu'ils identifient comme étant scolaire, renvoyé aux "caractéristiques" attribués à Eux, Blancs, adultes... Le renvoi aux "difficultés" n'est qu'une humiliation de plus qui confirme cette injustice. Ici, l'exacerbation des conflits est alimentée par la rancœur de la non-affectation, de ce que le jeune a retiré de son expérience dans le dispositif : s'il y a besoin de manifestations, des élus, cela renforce l'idée que l'injustice fait partie de l'École, qu'il ne pourra pas y faire d'autres expériences. L'inscription dans l'École et dans le dispositif contribue à ce que le jeune s'assigne à une inscription sociale dans le groupe communautaire, dans l'entre-soi et la recherche de la familiarité spontanée.

Un dernier idéal-type, minoritaire également, s'inscrivait initialement dans l'École comme dans un "Nous Tous Apparemment Familier". La non-affectation, mais surtout la participation active au dispositif, et donc le renvoi à leurs "difficultés" permet à ces jeunes de réfléchir à leurs "difficultés" scolaires, aux évidences non partagées qu'ils découvrent. La découverte de la non familiarité de l'École se fait ici au travers de la perception des rapports sociaux. Ils s'inscrivent dans de le monde social au travers de groupes dont les "caractéristiques" sont



d'être parmi les premiers de leur famille à accéder aux études longues, de manquer d'instruction, de connivence avec l'École, ce qui peut s'acquérir et n'est pas interchangeable : ils s'inscrivent alors dans un "Nous Tous Acculturant". Quand ces élèves sont confrontés à des situations où ils se sentent rejetés, ce n'est pas en tant que membre d'un groupe communautaire : c'est en s'inscrivant dans un "Nous Autres Dominé", au travers de la perception des rapports sociaux, ce qui parfois les motive pour résister en s'acculturant au lieu de rejeter l'École.

Dans ces trois cas, les conditions de la réaffectation sont essentielles, ce que permet le dispositif ne consiste qu'en des débuts d'évolutions, jamais systématiques ni définitifs. On voit ainsi que l'objectivation de soi dans la scolarité (et dans le "périscolaire") au travers de groupes et d'inscription dans le monde social a des effets non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi que dans l'autre sens, la construction du jeune en tant qu'élève a des incidences sur sa façon de se penser dans le monde social.