



HAL
open science

Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours

Élisabeth Bautier, Jean-Pierre Terrail, Sonia Branca-Rosoff, Stéphane
Bonnéry, Amandine Bebi, Bruno Lesort

► **To cite this version:**

Élisabeth Bautier, Jean-Pierre Terrail, Sonia Branca-Rosoff, Stéphane Bonnéry, Amandine Bebi, et al.. Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. 2002. halshs-00808806

HAL Id: halshs-00808806

<https://shs.hal.science/halshs-00808806>

Submitted on 7 Apr 2013

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.

DECROCHAGE SCOLAIRE :
GENESE ET LOGIQUE DES PARCOURS

ESCOL - Paris 8
Élisabeth Bautier – Stéphane Bonnéry

PRINTEMPS - UVSQ
Jean-Pierre Terrail – Amandine Bebi

SYLED - RES - Paris III
Sonia Branca-Rosoff – Bruno Lesort

Rapport de recherche pour la DPD / MEN
Novembre 2002

Sommaire

Synthèse (Élisabeth Bautier)	3
Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif (Jean-Pierre Terrail)	13
Partie I. Histoire scolaire et histoire familiale des décrocheurs (Jean-Pierre Terrail & Amandine Bebi).....	20
Partie II. L'école face aux premières difficultés d'apprentissage.....	37
Introduction (Amandine Bebi).....	37
1. Le terrain de recherche. Chenon, sa ZEP, et l'école Jacques-Prévert (Amandine Bebi)	39
2. Le quotidien de la classe (Amandine Bebi).....	48
3. Catégorisation et traitement de la difficulté scolaire (Amandine Bebi).....	76
4. Peut-on contribuer à enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP ? (Jean-Pierre Terrail)	100
Partie III. Le passage CM2 / 6^{ème}. Difficultés, décrochages et raccrochages.	118
1. Questions initiales et terrains de la recherche (Stéphane Bonnéry)	118
2. Travail, apprentissages, et formes disciplinaires (Stéphane Bonnéry).....	149
3. Adaptations réciproques de l'institution et des élèves à leurs difficultés d'apprendre (Stéphane Bonnéry)	188
4. Langage et décrochage de l'intérieur (Élisabeth Bautier).....	210
5. Conclusions	226
Partie IV. Pratiques linguistiques d'élèves de CM2 et de 6ème en difficulté	231
1. L'oral (Sonia Branca-Rosoff).....	231
2. L'écrit (Bruno Lesort).....	249
Partie V. Processus de décrochages et de raccrochages, les effets de cumul à l'œuvre.	
Portraits d'élèves.	258
1. Deux études de cas : Lucie et Moussa (Bruno Lesort).....	258
2. Du constat d'échec à se conformer aux tâches scolaires et à la difficulté à être élève, au décrochage de l'intérieur ou au raccrochage ambigu : Amidou, Souleymane, Bassekou, Vikash et Niamounga (Stéphane Bonnéry)	300
3. De la règle du jeu incomprise au décrochage, voire à la déscolarisation : Raffik, Jérémy (Stéphane Bonnéry)	316
Table des matières	323

Synthèse (Élisabeth Bautier)

En décalage avec le point de vue le plus fréquent qui consiste à analyser le décrochage lui-même du seul point de vue de l'élève, les équipes¹ engagées dans cette recherche ont travaillé à comprendre la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose.

DES HYPOTHESES CONFIRMÉES

Le rapport de recherche qui suit correspond dans ses démarches et ses résultats à la problématique proposée initialement en réponse à l'appel d'offre. En décalage avec le point de vue le plus fréquent qui consiste à analyser le décrochage lui-même du seul point de vue de l'élève, nous avons travaillé à comprendre sa genèse telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe telle qu'elle se présente aux élèves depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé par l'enseignant tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation.

Partant du constat que les "décrocheurs" se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires, nous nous sommes proposés d'étudier l'amont de leur possible décrochage. Nous avons voulu mettre au jour *la dynamique des interactions entre plusieurs registres de "fabrication" du décrochage de l'intérieur* : le registre des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires, celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leurs façon de traiter les difficultés proprement scolaires, celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi, aux autres, pairs et enseignants, celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand.

Pour nous, le décrochage étant l'aboutissement d'une accumulation de difficultés hétérogènes, il fallait porter au moins autant d'attention à l'histoire des apprentissages qu'aux manifestations comportementales des troubles scolaires.

Il s'agissait de comprendre quels processus mènent d'une difficulté dans un domaine d'apprentissage à un décrochage de l'intérieur, et de là, selon les élèves, à une "survie" dans le système en tant que décrochés de l'intérieur, ou à une phase de décrochage vers l'extérieur et donc de déscolarisation. Ce moment de décrochage vers l'extérieur pouvant se produire en 4^{ème}, alors même que le processus s'est formé dès le début du collège, et trouve son origine dans le primaire. Cependant, malgré l'accent mis ainsi sur l'amont du décrochage, parmi les élèves suivis, choisis pour cette recherche sur la base de nos hypothèses sur le décrochage cognitif et le décrochage de l'intérieur, nous avons rencontré plusieurs cas de renvois temporaires et définitif, et d'absentéisme.

Nous avons donc l'hypothèse, faisant suite non seulement à nos propres travaux mais aussi à ceux de S. Broccolichi, que la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être bien antérieur, et qui peut d'ailleurs

¹ Trois équipes ont travaillé à cette recherche, l'équipe ESCOL (université de Paris 8), rédacteurs ici, Élisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry, l'équipe Printemps (université de St Quentin), rédacteurs Amandine Bébi et Jean-Pierre Terrail, équipe SYLED-RES (université de Paris III), rédacteurs Sonia Branca et Bruno Lesort. Cette recherche, commanditée par la DPD en réponse à un appel d'offre interministériel en 2000, a fait l'objet d'un rapport.

s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), ou si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des "décrochés" de l'intérieur. Les recherches de S. Broccolichi¹, basées sur l'étude des dossiers scolaires et sur des entretiens avec des jeunes décrocheurs suivis dans cette cohorte, ont fait retour sur ces corrélations. Il apparaît dans ces travaux que, d'une part, ces élèves n'avaient pas à leur sortie du primaire ce que nous appellerons les pré-requis pour réussir au collège, mais que d'autre part, jusqu'en CM2, les relations pédagogiques n'étant pas rompues, l'implication (au moins partielle) dans le travail scolaire était maintenue : " Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant " (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999).

Par ailleurs, des travaux précédents de l'équipe E.S.COL ont notamment montré que chez des enfants de milieux populaires, " l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs " (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). C'est même en termes d'opposition entre le bon souvenir de l'école primaire et " l'engrenage " des problèmes à partir du collège que cette idée apparaît dans les entretiens que nous avons réalisés avec des élèves de classe-relais² (Centre Alain Savary, 1999 ; Bonnéry, 1999 ; Martin, Bonnéry, 2002). Alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont "décroché") sur le registre de conflits intersubjectifs, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette "interprétation" a semble-t-il "grippé" encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Ceci ne fait que confirmer l'un des résultats des recherches sur les décrocheurs précoces dont il a été question précédemment : tout semble indiquer qu'après avoir été en difficultés d'apprentissage, les élèves se "réfugient" dans une indiscipline, qui empêche à son tour les acquisitions de savoirs (Broccolichi).

Non seulement nous retrouvons dans cette recherche sur les décrocheurs les constats de S. Broccolichi, mais notre objectif a été de comprendre les ressorts des phénomènes mis au jour : si les pratiques d'enseignants et celles des élèves dans le primaire permettent à ces derniers de "sauver la face" pour eux-mêmes comme pour l'institution scolaire élémentaire, la faiblesse des apprentissages effectués avant l'entrée en 6^{ème} ne leur permet ni de répondre aux attentes de ce niveau, ni d'échapper plus longtemps à la "réalité" de leurs difficultés ; la confrontation à ces difficultés peut les conduire à avoir des comportements de fuite ou de compensation dans le bavardage, la provocation, les comportements irrecevables par l'institution. Cette recherche met en particulier en évidence ce qui échappe souvent aux enseignants et, plus largement, à l'institution : la plupart des élèves arrivent la première semaine au collège avec une forte envie d'y travailler et d'y réussir, mais que ce qui s'y produit de malentendus³, de "ratages" cognitifs et d'interactions, va entraîner chez certains élèves, certes, dans un délai très bref (quelques jours), et c'est la raison pour laquelle la première phase peut passer inaperçue, des comportements de rejet des enseignants et de l'institution.

¹ Voir en bibliographie les différents travaux déjà cités.

² Les classes (ou dispositifs)-relais accueillent des jeunes soumis à l'obligation de scolarité. Ceux-ci ont souvent connu très tôt des difficultés importantes d'apprentissage, mais c'est au collège (plutôt en 4^e ou 5^e) qu'ils ont manifesté des comportements à partir desquels ils ont été considérés comme déscolarisés ou en voie de l'être (critères d'appréciation variables : non-inscription ou dés-inscription scolaire du fait d'exclusions successives, absentéisme, violence, "perturbations" dans le collège d'origine, refus de travail). Il s'agit d'enfants de familles souvent précarisées. Ces classes ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, les élèves accueillis ne souffrent pas de déficiences mentales, même si des enseignants spécialisés et des éducateurs y interviennent.

³ Au sens qui est donné à ce terme par É. Bautier et J.-Y. Rochex : "Apprendre : des malentendus qui font la différence", in *La scolarisation de la France*, J.-P. Terrail, Paris, La Dispute, 1997.

UN CADRE D'INTERPRETATION REPOSANT SUR LE CONTEXTE SOCIAL ET LES EVOLUTIONS SOCIO-HISTORIQUES

L'accent, l'intérêt portés aux apprentissages ne signifie en aucune façon d'isoler ces phénomènes d'acquis (ou de non acquis) scolaires de leurs causes et effets sociaux et subjectifs. Nous pensons au contraire, qu'on ne peut étudier les comportements d'apprentissage des élèves, leurs interprétations des échanges avec les enseignants, comme leurs confrontations avec les contenus et les formes scolaires, en particulier les "nouvelles" formes écrites et orales des différentes disciplines sans les référer au contexte social, aux évolutions socio-historiques à partir desquelles elles sont comprises, interprétées, par les élèves comme par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, quand J.P. Terrail et Amandine Bébi étudient les pratiques des enseignants d'une école primaire, ces pratiques ne sont pas à comprendre comme une stigmatisation de manières de faire qui seraient individuelles ou mêmes locales, mais sont plus largement à référer aux discours et pratiques dominantes actuellement, en particulier comme pratiques d'adaptation aux élèves en difficultés, voire aux élèves de milieux populaires. C'est au titre de leur significativité que des analyses très contextualisées comme celles qui sont présentées ici, ont un sens. Elles ne sont peut-être pas exactement représentatives au sens statistique du terme, mais elles ne sont pas non plus strictement singulières et anecdotiques. De plus, ces analyses ont tenté de repérer les effets de cumul de phénomènes récurrents et emblématiques des évolutions des pratiques et conceptions scolaires qui avaient été pointés de façon éparpillées dans des recherches antérieures des différentes équipes de la recherche.

Ayant un point de vue critique sur les tendances actuellement dominantes, au sein du système scolaire en particulier, et dans les classes y compris, à la "psychologisation" comme modalité explicative des difficultés des élèves (voir parties II et III), nous avons considéré la confrontation des élèves à l'école, et inversement, comme relevant de logiques et d'évidences *construites* socialement (partie III). C'est en pensant à l'écart entre la culture des élèves, la culture de référence de l'école, entre les habitudes socio-langagières et socio-cognitives, les traits sociolinguistiques des uns et des autres, que nous avons analysé les productions, interprétations, comportements des élèves en réponse aux demandes des enseignants et de l'institution qui ne mesurent pas toujours cet écart (sauf pour déplorer les manques, au demeurant, souvent réels, des élèves) et ce faisant, ne construisent pas chez les élèves les apprentissages et les savoirs qui leur permettraient de suivre, de s'acculturer avant d'être exclus et/ou de s'exclure.

REMARQUES METHODOLOGIQUES

Ces remarques complètent les précédentes concernant le caractère qualitatif et significatif de notre travail dans les classes et le choix d'indices de la constitution et du traitement de la difficulté scolaire. Dans la mesure où la recherche s'appuie, dans une volonté de cumul des résultats, sur les travaux ayant une problématique proche, nous avons opté pour une méthodologie permettant des analyses qualitatives fines des processus en jeu et le recueil de données dans une temporalité qui est celle de leur élaboration. De plus, ce ne sont pas ces seules analyses effectuées sur un corpus d'observation, d'entretiens, de travaux d'élèves, recueilli dans trois écoles et deux collèges qui nous permettent de poser nos résultats comme pouvant être généralisés mais leur mise en relation avec les phénomènes mis au jour par nos précédents travaux et ceux des autres chercheurs. De plus, l'objectif de cette recherche est de construire non pas la "réalité" des genèses et processus de décrochage, tels qu'ils s'incarneraient chez tous les décrocheurs, mais les processus qui nous apparaissent significatifs du phénomène de décrochage, qu'on le rencontre effectivement dans sa "réalisation" idéale chez certains élèves, ou comme représentant des "potentialités" de décrochage qu'un événement de la vie scolaire ou personnelle de l'élève viendrait cristalliser

("précipiter", pour utiliser une métaphore chimique qui correspond assez bien à ce que nous avons construit). En revanche, nous avons choisi ces établissements et ces élèves afin de "regarder" de près, parce que possiblement "concentrés" (même univers métaphorique) en ces lieux avec ces élèves, le cumul de phénomènes que, à la fin de cette recherche, nous pensons très largement partie prenante des processus de déscolarisation.

Ce cumul de phénomènes, ou plus précisément, l'interaction, dans une temporalité spécifique, d'éléments qui, pour être de registres différents, registre social, cognitif, langagier, subjectif, n'en sont pas moins chez un élève en relation étroite, construit la dynamique du décrochage qui va conduire à la déscolarisation nécessitait donc pour être étudiées une recherche non seulement qualitative mais permettant une observation fine et "en tant réel" des phénomènes. Pour comprendre cette dynamique, nous avons analysé la mobilisation de ces différents registres dans l'école et la classe, et la façon dont les élèves, dans l'ignorance du processus lui-même passent du décrochage cognitif en CP-CE1, à un très faible niveau de connaissances à l'entrée en 6^{ème}. Le passage au collège accroît ce décrochage car vient alors s'ajouter l'opacité de son fonctionnement, de ses enjeux cognitifs, de ses "codes" relationnels", mais aussi des modalités de travail et d'évaluation. Il ne s'agit pas pour nous de supposer que telle manière de faire d'un enseignant lors de l'énoncé d'une consigne, ou l'absence de correction d'énoncés fautifs d'élèves... a un rôle déterminant en soi, mais que répétées et cumulées avec des modalités relationnelles, des contenus d'enseignement, des modes de faire de l'institution quand l'élève ne se comporte pas avec les adultes de la façon attendues..., ces manières de faire construisent chez l'élève qui mobilise alors des interprétations cognitives, sociales et subjectives de la situation, des comportements silencieux de retrait ou "trop" visibles de décrochages.

CONSTRUCTION DU RAPPORT

Comme annoncé dans la réponse à l'appel d'offre, trois équipes ont travaillé, l'équipe ESCOL (université de Paris 8), rédacteurs ici, Élisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry, l'équipe Printemps (université de St Quentin), rédacteurs Amandine Bébi et Jean-Pierre Terrail, équipe SYLED-RES (université de Paris III), rédacteurs Sonia Branca et Bruno Lesort. Cependant, si nos hypothèses et orientations sont bien partagées par les trois équipes et cela est clair dans les interprétations des données et les conclusions auxquelles nous parvenons, il ne nous a pas été possible de conduire la recherche collectivement au-delà des réunions des 5 premiers mois. En revanche, les équipes ESCOL et SYLES-RES ont travaillé ensemble sur le suivi CM2-6^{ème} et ce faisant sur un corpus en grande partie construit conjointement, partagé et puis exploité de deux points de vue. Le rapport est donc constitué de 5 chapitres : les deux premiers produits des recherches du laboratoire printemps, le troisième principalement écrit par ESCOL, le quatrième par SYLED-RES, le cinquième est constitué par la présentation plus détaillée, à partir de "portraits" d'élèves, des processus et conclusions mises au jour.

QUELQUES CONCLUSIONS

L'enquête quantitative qui porte sur l'histoire scolaire des décrocheurs (J.-P. Terrail, A. Bébi), a mis l'accent sur la recherche de profils de décrocheurs à partir des caractéristiques scolaires et familiales des élèves (ces caractéristiques n'ayant pas, en tant que telles, -ce n'était pas l'objet du travail prévu- fait l'objet de nouvelles constructions de la part des chercheurs qui ont ainsi repris les catégories "ordinaires" de famille monoparentale, de problèmes relationnels ou de scolarité correcte). Cette enquête permet de mettre au jour deux profils différents de décrocheurs : le profil "abandon" et le profil "exclusion". Si dans les deux cas, on ne peut ignorer les phénomènes massifs de décrochage cognitif et leurs traitements paradoxaux (voire aggravant) par l'école, le parcours des élèves "abandonneurs" est un peu moins catastrophique, interrompu de façon moins précoce (jamais avant 16 ans) avec des résultats moins mauvais que les "exclus" (9% de reçus au BEPC contre 2% chez les "exclus")

et beaucoup moins de difficultés relationnelles avec beaucoup moins de passage en conseil de discipline et d'exclusions temporaires. Les "exclus" réagissent au contraire à leur décrochage cognitif par un rejet violent de l'école et la situation devenant insupportable, ils décrochent. La précarité familiale qui apparaît dans les deux populations va de pair avec l'absence d'aide scolaire apportée aux enfants. Au demeurant, l'école n'a pu apporter l'aide nécessaire et compenser la précarité des familles dans ce domaine. Il y a là de quoi interroger la façon dont le système scolaire ne peut permettre à tous de surmonter les difficultés inhérentes à la scolarité. La déscolarisation se présente ici comme prenant sa source dans le "ratage" de l'entrée dans les savoirs de l'école, comme devant, au-delà du traitement scolaire de ce ratage, être mis en relation avec les modes de sociabilité de quartier des jeunes : les "exclus" compensant la précarité familiale par une forte insertion dans la sociabilité des pairs et la culture de rue.

Ces deux profils se retrouvent décrits dans leur genèse dans la recherche de l'équipe ESCOL sur le passage CM2-6^{ème} (voir ci-après), les élèves décrocheurs dès la 6^{ème} étant ceux qui trouvent dans les groupes de pairs la compensation de leur échec à entrer dans des apprentissages réussis dès le début de l'année scolaire.

L'école face aux premières difficultés d'apprentissage (Amandine Bebi et J-P. Terrail).

La recherche analyse finement au niveau des pratiques pédagogiques et des apprentissages, des adaptations que font les enseignants dans le domaine pédagogique (pédagogie du concret, par exemple) à partir des différents modes d'explication des difficultés des élèves (en particulier, un psychologisme envahissant), des conceptions de l'enfant et des apprentissages. Elle met au jour comment l'école elle-même participe du décrochage cognitif des élèves en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler ainsi les retards par rapport aux attendus du collège, tout au long de la scolarité primaire.

De l'analyse du passage du CM2 à la 6^{ème}, on retiendra les phénomènes suivants

En début de collège, notre attention s'est également portée sur les difficultés d'acculturation au secondaire, sur la mise au jour de difficultés antérieures, sur le traitement de la difficulté en sixième.... Nous l'avons dit, nous avons ainsi voulu approcher les processus qui conduisent les élèves d'une difficulté dans un domaine particulier à un décrochage de l'intérieur, et de là, selon les élèves, soit à une "survie" dans le système en tant que décrochés de l'intérieur, soit à une phase de décrochage vers l'extérieur et donc de déscolarisation.

DES MALENTENDUS SOCIO-COGNITIFS

On retrouve en CM2 pratiquement tous les phénomènes de "lâchage" cognitif et d'adaptation aux élèves étudiés au début du primaire dans la recherche effectuée par A. Bébi et J.-P. Terrail. Au collège, les malentendus entretenus par les modes de travail scolaires et l'interprétation que les élèves font de la situation scolaire sont plus lourds de conséquences. Nous présentons ici les conclusions des analyses de Stéphane Bonnéry.

Avant le collège, les formes de travail scolaire auxquelles se confrontent les élèves n'ont pas permis à ceux qui ont été identifiés comme de "potentiels décrocheurs" dans la suite de leur scolarité de mettre en œuvre les activités intellectuelles requises et de s'approprier les savoirs attendus ; elles semblent même entretenir et/ou susciter des malentendus. Ce phénomène repose en grande partie sur des évidences socialement situées : d'une part, pour les élèves, il est évident qu'il faut "faire ce que l'enseignant dit de faire", au pied de la lettre ; leur focalisation sur les tâches et les bons résultats dans une logique d'obéissance et de valorisation de soi (et non de son travail, de ses acquisitions) occultant ainsi les enjeux d'apprentissage. D'autre part, les enseignants fonctionnent sur l'évidence de "pré-requis" aux apprentissages qui seraient partagés par tous, ils ne font donc pas l'objet d'une construction

dans leurs classes, et lorsqu'il s'avère que ces "pré-requis" font défaut aux élèves, les contenus d'apprentissages font alors l'objet d'une "adaptation" de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui ils ont affaire. Ces adaptations doivent permettre aux élèves de ne pas se sentir impuissants devant un travail demandé, ils peuvent alors "faire", sans avoir les moyens de se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils "font" et ce qui est attendu. Ces malentendus socio-cognitifs n'interrogent pas que les pratiques professionnelles d'enseignants, mais également des formes de travail scolaire répandues, qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme, la systématisme des formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves et surtout pour permettre les apprentissages.

DES RELATIONS INTERINDIVIDUELLES

Au-delà des formes de travail elles-mêmes, et sur un registre plus subjectif, l'École semble entretenir et/ou susciter des ambiguïtés sur les places que chacun occupe. L'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des "enfants", de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci "d'épanouissement" de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités "non scolaires" dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs qui contribuent à ce que les jeunes que nous avons suivis (qui sont parmi ceux qui ont le plus de travail à accomplir pour se construire en tant qu'élève, pour acquérir des modes scolaires de pensée et de comportement) croient être à l'école "uniquement" en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre. On retrouve ici les éléments déjà analysés par Bébi et Terrail au niveau du CP. Les adultes rencontrés dans l'école sont donc vus comme "gentils" ou "méchants", et délivrant arbitrairement, personnellement, des verdicts. Les formes scolaires "d'adaptation", de "valorisation" des élèves se situent alors bien souvent dans une logique de "réconfort" sans rapport avec les activités d'apprentissage : les enseignants "gentils" ne sont pas ceux qui permettent d'apprendre et donc d'être fier de nouvelles acquisitions, mais ceux qui donnent des exercices faciles permettant d'avoir de bonnes notes, ou qui accordent une attention personnelle à l'élève, avec qui il y a alors des échanges facilités, comme ces jeunes le font dans leurs groupes de pairs et avec leurs aînés hors de l'école.

De plus, dans le souci de ne pas "démotiver" les élèves et de ne pas les stigmatiser comme mauvais, les difficultés que ceux-ci rencontrent sont masquées, occultées : on félicite les attitudes de participation même quand l'intervention est hors sujet ou la réponse fautive, les dispositifs d'aide aux difficultés ne sont pas donnés à voir comme tels, et les verdicts scolaires rencontrés sont compensés sciemment par d'autres notes au besoin données pour l'occasion, ou par une surenchère dans la prise en compte de l'individu, sa valorisation en dehors des apprentissages.

À l'école primaire donc, dans les établissements scolaires qui ont constitué l'un de nos terrains de recherche, il semble que ce qui "raccroche" les élèves, ce qui leur rend l'école agréable, ou tout au moins acceptable, contribue justement à la création et/ou à l'amplification de malentendus sur le sens des activités scolaires et d'ambiguïtés sur les relations pédagogiques et la place que chacun occupe dans l'institution.

Au collège, des pré-requis scolaires encore plus grands (évidence du travail quotidien à la maison, de la nécessité d'avoir compris un cours pour comprendre le suivant...), comme des changements d'exigence amènent davantage les élèves à prendre conscience qu'ils ne savent pas faire ce qui est attendu. De plus, les verdicts scolaires y sont moins masqués, voire y sont "théâtralisés" (énoncé des notes à haute voix lors du rendu de devoirs, conseils de classe), et les relations privilégiées moins fréquentes atténuent d'autant moins ces verdicts.

CEPENDANT, TOUS LES ELEVES NE S'ENGAGENT PAS DES LA 6^{EME} DANS UN DECROCHAGE MANIFESTE

Certains élèves, ceux qui cherchent à être de “bons élèves” à se conformer aux prescriptions enseignantes en pensant que “tout travail mérite salaire” sont ainsi “pris au piège”, car ils se confrontent aux mêmes malentendus qu’à l’école primaire, mais ici ils prennent conscience que quelque chose ne va pas : ils cherchent à faire ce qu’ils croient attendu, de façon contextualisée, mais les notes ne s’améliorent, car sont implicitement attendues des activités cognitives spécifiques, comme celles de décontextualisation / recontextualisation, ou celles d’usages scolaires de la langue, ou encore l’évidence de la compréhension des tâches scolaires dans leur finalité d’apprentissage. Finalement, plus ils font d’efforts, et moins ceux-ci leur paraissent “payants” ; dès lors, dans la nécessaire explication qu’ils cherchent, apparaît un sentiment d’humiliation, d’injustice, le risque d’apparaître “bête” qui pousse à abandonner les efforts (il vaut mieux être fainéant que bête) et/ou à renvoyer le problème à l’enseignant (c’est lui qui donne des exercices irréalisables et cherche sciemment à mettre les élèves en difficultés), qui est d’autant plus perçu sur le registre de l’altérité (“eux”, les “blancs”) qui opprime. Plusieurs de ces élèves ont “décroché de l’intérieur” en fin de 6^{ème} au sens où ils ont “baissé les bras” sur les apprentissages.

D’autres élèves, qui manifestent des logiques similaires, peuvent trouver chez les adultes des interlocuteurs privilégiés, et reproduire ce qui les “raccrochait” au primaire, adapter leur scolarité de façon acceptable en faisant perdurer les malentendus et les ambiguïtés. On peut faire l’hypothèse que ce même piège se refermera sur eux plus tard dans leur scolarité si les malentendus ne sont pas levés, mais aussi que plus le temps passe, plus ces malentendus et ambiguïtés risquent de s’accumuler et d’être difficiles à lever.

Mais, d’autres encore, ceux qui étaient déjà lors de leur scolarité primaire dans une logique de participation, mais à moindre effort, aux tâches scolaires afin de n’être pas pénalisés et de ne pas dégrader les bonnes relations avec l’enseignant, quitte à se prendre au jeu de certaines activités scolaires ponctuelles, voient ces logiques inefficaces au collège, et se réfugient alors dans le groupe de pairs. Ils abandonnent tout travail scolaire au cours de l’année. C’est dans ce dernier groupe que l’on a trouvé les élèves qui ont fait l’objet d’exclusions et qui manifestent de l’absentéisme réitéré, ce faisant qui ont commencé à concrétiser leur décrochage.

L’analyse des pratiques langagières des élèves comme système de catégorisation et modalités interprétatives des situations scolaires d’apprentissage et des relations avec les autres (É. Bautier et S. Bonnéry et É. Bautier) met en évidence une des modalités par lesquelles le langage intervient dans la construction des malentendus subjectifs et cognitifs chez les élèves les plus en difficultés : introduction des catégories non scolaires au sein de l’école, y compris dans la façon de se positionner dans des relations intersubjectives, “ethnisation” des catégories interprétatives (les blancs/ les noirs)...

Cette analyse est complétée par celle des cahiers d’évaluation de français de 6^e (É. Bautier)¹.

L’analyse des cahiers d’évaluation montre une très grande faiblesse générale (même chez les élèves les moins en difficultés) dans la mise en œuvre de la langue grammatisée, elle fait également apparaître, d’une part, la très grande hétérogénéité des sources d’erreurs des élèves, d’autre part, l’hétérogénéité des compétences d’un même élève. Elles donnent également à voir en creux les lieux privilégiés de l’enseignement actuel et ceux qui semblent

¹ On trouvera cette partie plus développée dans le n°130 (sept 2002) de VEI : É. Bautier et S. Branca Rosoff, “Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement”.

ordinairement faire problème tant les performances sont faibles quelles que soient les classes (ils correspondent de fait aux scores les plus faibles des résultats nationaux). Ainsi, si le repérage d'informations dans un texte ne pose guère de problèmes, cette compétence n'est justement pas identifiable à la compréhension d'un texte, a fortiori à la compréhension entendue comme l'identification d'une intentionnalité, c'est-à-dire celle qui suppose une interprétation et un calcul du sens à partir des données hétérogènes mais qu'il faut nécessairement combiner : les données linguistiques (les marques évoquées précédemment, les substituts, les liens entre phrases), les présupposés de connaissances culturelles et les contenus exprimés. Cette tâche de compréhension différencie les élèves en difficulté des autres ; elle leur est difficile pour plusieurs raisons sans doute, mais qui reviennent largement à minorer la prise en compte des indices linguistiques du texte au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire. Les indices linguistiques ne peuvent être pris en considération, leur pertinence ne semble pas avoir été construite, à moins qu'elle apparaisse comme trop complexe pour être maîtrisée. On devine les difficultés scolaires qui en découlent. On retrouve des constats semblables sur les tâches effectuées en classe. Mais, il ne s'agit pas chez les élèves qui nous intéressent de méconnaissance, de non compréhension, non maîtrise d'une règle ou d'une forme..., il s'agit de quelque chose de beaucoup plus "grave" parce que lourd de conséquences certes scolaires, mais aussi cognitives et sociales : la langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme une ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. Tout semble se passer comme si écrire un verbe ou un nom d'une manière ou d'une autre n'avait guère d'importance, comme si les phénomènes formels étaient mineurs au regard de la communication des contenus. Sans doute, certaines formes actuelles d'évaluation de l'écrit dans le quotidien de la classe peuvent-elles conforter certains élèves dans cette idée. Lorsque l'accent est mis sur la production de textes dans leur structure, leur genre, leur cohérence, l'orthographe grammaticale ou lexicale est souvent laissée de côté, y compris sans doute parce que de ce point de vue les productions des élèves sont si mauvaises que nombre d'enseignants voient dans le relevé des erreurs une très grande stigmatisation des élèves et risque de leur ôter ainsi tout goût pour l'écriture.

On peut faire l'hypothèse que la complexité des éléments à maîtriser apparaît si grande que nombreux sont les élèves qui renoncent, se sentant impuissants. La confrontation réitérée avec les différentes sources d'incompréhension peut être à l'origine d'un rapport aux tâches scolaires d'où le travail de compréhension des consignes, c'est-à-dire d'attention aux mots du texte, semble absent, mais l'hypothèse inverse peut être avancée : c'est l'école qui n'a pas mis plus tôt l'accent sur les mots, les indices pertinents, même quand ils sont fins, "petits", des "détails" justement sans importance pour les élèves.

Les analyses de la langue des élèves qui ont été faites par S. Branca et B. Lesort vont dans le même sens que les recherches précédentes, une très grande faiblesse des élèves dans le maniement de la langue grammatisée, et elles interrogent de même le travail fait avec les élèves dans le cadre scolaire tant au niveau de la syntaxe que du lexique (un exemple de "cours" de vocabulaire est ici analysé). Ils ont travaillé à l'articulation du CM2 et de la 6^{ème} en menant en parallèle plusieurs approches.

– Tout d'abord "une expertise" des productions langagières recueillies dans le cadre relativement formel de l'entretien semi-directif : les entretiens en tête-à-tête, menés dans le cadre contraignant de l'école ont paru propres à favoriser un discours relativement surveillé. Par ailleurs, les questions d'un adulte attentif, bienveillant, relançant ses interlocuteurs avaient pour but de les encourager à s'expliquer, et donc à employer les formes linguistiques complexes, requises par les activités d'explicitation et d'argumentation.

- Ensuite un examen d'un échantillon de copies de français recueillies en 6^{ème}.
- Enfin l'analyse d'enregistrements effectués en cours de français.

Ces analyses de la langue permettent de distinguer les formes "ordinaires" de la langue populaire orale, des formes très marginales. Du point de vue des activités langagières, elles poussent à éviter les superpositions globalisantes entre la pratique d'un français très familier et des comportements intellectuels déficitaires.

Du point de vue de la langue, on peut dire que tous les enfants – migrants, ou non – font usage d'un oral de base. Pour tous, on peut dire également que des zones importantes de l'écrit ne sont pas maîtrisées (orthographe, métalangage grammatical...) même si, là encore les performances sont variables, en particulier, en ce qui concerne la quantité d'écriture mobilisable.

Ainsi, aborder les activités langagières des élèves, oblige et conduit à se débarrasser de l'idée que l'absence de maîtrise de la variété cultivée du français signifie une incapacité à raisonner, à négocier la relation instaurée avec un adulte. Les entretiens montrent cette compétence chez de nombreux élèves.

En revanche, les analyses mettent aussi en évidence les grandes difficultés des élèves dans la compréhension du lexique "intellectuel" de l'école et des mots de la métalangue, donc des tâches à effectuer, et plus largement de grandes faiblesses dans le lexique utilisé dans l'école. Mais, plutôt que de mettre en avant des explications très globales qui corréleraient directement le code linguistique utilisé par les élèves avec des attitudes intellectuelles, et qui pousse à des catégorisations dichotomiques (illettrés/ceux qui savent), le travail s'est centré sur une observation précise des formes linguistiques en décalage avec le français standard. À l'oral, nous distinguons trois cas :

- La variété linguistique utilisée est une variété populaire et risque d'entraîner des problèmes de stigmatisation sociale. Notons cependant qu'à l'oral, nous n'avons pas observé de la part des enseignants reprises ou sanctions ni au CM2, ni en 6^{ème}. Ces formes ont tout au plus un impact indirect, parce qu'elles prédisposent les élèves à les employer à l'écrit où elles sont sanctionnées, et qu'elles ne les habituent pas à la reconnaissance de la syntaxe normée qu'ils rencontrent dans les textes écrits.

- Pour une petite minorité, des formes produites qui n'appartiennent pas au français populaire (courant). Si elles sont dues à l'origine des élèves, l'apprentissage du français standard devrait se poursuivre explicitement en indiquant à l'enfant qu'il a la chance d'être bilingue et qu'il est normal qu'un bilingue travaille certaines zones complexes de la langue. Or, tout se passe comme si ce bilinguisme était invisible, jamais commenté avec l'élève.

- A l'oral, c'est sans doute la faiblesse des acquis en vocabulaire qui constitue le handicap majeur à la poursuite des apprentissages. Les formes d'enseignement actuellement développées par l'école font peu appel à la répétition, à la systématisation. Elles ne s'appuient sans doute pas assez sur l'écrit qui permet une assimilation grâce à la copie et à l'exercice.

CONCLUSION

Certes, l'institution scolaire ne peut traiter à elle seule le problème que les administrations judiciaire et scolaire commencent à désigner comme le problème des "élèves en voie de déscolarisation". Mais il est de sa responsabilité de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots. Avant de décider que les élèves ne *veulent pas* se contraindre à apprendre une "langue" (des formes et des mots, au moins) qui, pour eux, les conduirait à trahir leur identité de "jeunes", ou de "beurs", ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier ? Ne peut-on faire l'hypothèse que l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiquée qu'on ne s'est pas donné les moyens de diffuser systématiquement la langue scolaire ? Depuis plusieurs décennies,

l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les dimensions macro-textuels au détriment du travail sur la phrase et sur le mot propre—Il n'est pas sûr que les élèves des classes populaires pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard s'y retrouvent.

La diversité de l'échantillon suivi empêche en tout cas de parler de façon générale "d'élèves en voie de déscolarisation". Plusieurs cas émergent. Certains enfants ont des résultats scolaires très médiocres, mais leur alphabétisation est bien avancée et leur oral est "éloquent" ; d'autres, migrants récents, présentent des difficultés, liées à un apprentissage du français encore en cours. D'autres sont en perdition à l'écrit. Sans même nous occuper des différences dans le rapport psychologique à l'école que ces difficultés peuvent induire¹ on ne peut que mettre en garde contre l'effet produit par des désignations comme *enfants décrocheurs, élèves en voie de déscolarisation, etc.* qui regroupent des cas disparates en catégories administratives homogénéisantes.

Enfin, dans une dernière partie, S.Bonnéry et B. Lesort décrivent les processus significatifs résumés ci-dessus au travers de portraits d'élèves retenus pour leur caractère "idéal-typique".

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1997), Apprendre : des malentendus qui font la différence. Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997).
- Branca-Rosoff Sonia (2001) "De l'institution des langues à leur universalisation" dans Branca-Rosoff ed. (2001) *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Paris, éditions de la MSH.
- Broccolichi Sylvain (1995), Orientation et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, n° 21.
- Broccolichi Sylvain & Ben-Ayed Choukri (1999), L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "Pourrait mieux faire". *Revue Française de Pédagogie*, n°129.
- Broccolichi Sylvain, (1999) Inégalités sociales, inégalités scolaires. Le poids de l'environnement. *Informations sociales*, n° 75.
- Broccolichi Sylvain (2000), Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures. *V.E.I.-Enjeux*, n°122.
- Deschamps J.-C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G., 1982, *L'échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ?*, Editions Pierre-Marcel Favre, Lausanne.
- Glasman Dominique (1998/2000), Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) ; article repris *V.E.I.-Enjeux* n°122.
- Mamlouk, S. (2001), *Troublante école. Mécanismes et enjeux de la régulation des conduites au collège Henri Matisse de Chenon*, Mémoire pour le DEA de sociologie, Printemps-CNRS, Université de Versailles-St-Quentin.
- Martin Élisabeth & Bonnéry Stéphane (2002), *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- Ramognino Nicole, Vergès Pierrette, Frandji Daniel (1999), *Évaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième. Rapport pour le programme de recherche Diversifier sans exclure*, Marseille, L.A.M.E.S / Université de Provence / C.N.R.S – I.N.R.P.
- Rayou Patrick (2000a), L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct". Derouet Jean-Louis (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- Rochex Jean-Yves (1998), Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.

É. BAUTIER
Équipe Escol, Université de Paris 8

¹ Certains élèves entretiennent un rapport démobilisé à l'enseignement ; ils sont découragés, disent qu'ils n'investissent aucune activité scolaire. D'autres affirment que la situation résulte du mauvais encadrement des professeurs, d'autres encore mettent en avant avec rage ce qu'ils perçoivent comme le racisme de l'institution scolaire.

Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif (Jean-Pierre Terrail)

Notre projet de recherche proposait d'interroger ce qui se passe en amont du décrochage scolaire. Partant de l'idée que celui-ci constitue l'aboutissement d'une accumulation de difficultés, nous souhaitions, ce faisant, porter au moins autant d'attention à l'histoire des apprentissages qu'aux manifestations comportementales des troubles scolaires. Nous faisons en effet l'hypothèse que la déscolarisation procédait d'un décrochage cognitif (ou d'une absence perpétuée d'accroche cognitive) qui pouvait lui être bien antérieur – et qui pouvait d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme...). Nous supposions, si l'on préfère, que ceux qui abandonnaient l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur.

L'adoption de cette posture de recherche n'était bien sûr pas sans lien avec notre expérience antérieure des fonctionnements scolaires. Elle s'appuyait également sur quelques (rares) résultats de recherche établissant la réalité des liens entre difficultés d'apprentissage, troubles comportementaux, et disparition précoce du système scolaire. Ces travaux sont de deux ordres. Il s'agit d'une part de collectes de récits de parcours scolaires qui suggèrent l'existence d'une séquence type du processus de décrochage au cours de laquelle *l'élève en difficulté* devient un *élève difficile*, puis un *élève déscolarisé*. Ce processus se développe de préférence chez ceux qui ne disposent dans leur entourage d'aucun soutien intellectuel suffisant : « Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires, et qui ne disposent pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail a un effet dissuasif sur leur investissement scolaire (...). Dans l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation dans le dossier scolaire... l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation... La quasi totalité des sortants interrogés ne disposaient pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire » (Broccolichi, 2000, cf. également 1994 et 1998). L'arrivée au collège marque un tournant dans l'histoire des futurs décrocheurs : « La tendance la plus générale est qu'échecs et démobilisations s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'école primaire avait échoué à transmettre les connaissances nécessaires à l'adaptation scolaire ultérieure de ces élèves, tout en ayant préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire au moins dans certaines disciplines. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. D'après les récits obtenus, ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions » (Broccolichi et Ben Ayed, 1999). L'autre recherche a été menée sur la cohorte des entrants en 6^{ème} en 1989 et suivis par la DPD. Elle montre que le risque d'un abandon précoce d'études, dans les années 1990, est quatre à cinq fois plus élevé dans les groupes socialement défavorisés que pour les enfants de cadres ou d'enseignants. Mais s'il a donc un caractère de classe, le décrochage apparaît en même temps très fortement médiatisé par la situation d'échec scolaire : la fréquence de sortie du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée en sixième est extrêmement faible (entre 0,1 et 0,2%) pour les élèves dont les performances aux épreuves nationales à l'entrée au collège sont supérieures à la moyenne

nationale ; elle est près de *cent fois* supérieure (plus de 12 %) pour ceux dont les performances sont parmi les 10 % les plus basses...(Broccolichi et Larguèze, 1996).

Ces observations, associant le rejet de l'école aux difficultés scolaires, détonnent dans le paysage actuel des débats et controverses concernant les incivilités et violences à l'école. Pour la population, au sens large, le phénomène résulte d'abord d'un processus de transposition de la violence sociale dans l'enceinte des établissements ; puis, secondairement, des conditions d'encadrement des élèves ; et enfin seulement, et très minoritairement, des difficultés d'apprentissage. Ainsi, selon un sondage CSA-La Croix de décembre 1999, les Français expliquent la violence scolaire par :

le manque d'autorité des parents (75%), les difficultés sociales (43%),
la surpopulation dans certains établissements (28%), le manque de surveillants (18%)...
et l'échec scolaire (14%).

Du côté des chercheurs, et en dehors des travaux que je viens d'évoquer, les investigations menées par les spécialistes n'interrogent jamais la situation scolaire des auteurs de trouble. Elles sont d'ailleurs menées au niveau des établissements et non des individus, et s'attachent pour l'essentiel à croiser l'intensité des incidents et la composition sociologique des publics concernés. Elles montrent ainsi que si les établissements des quartiers populaires sont tendanciellement plus affectés par la violence scolaire, il n'y a pas de fatalité, certains d'entre eux s'en tirant beaucoup plus correctement que d'autres grâce à une gestion convenable des interactions entre les élèves et les adultes (cf. notamment Debarbieux, 1996). Cette représentation de la violence scolaire fait consensus également chez les responsables politiques et dans les médias. L'importance réelle du phénomène et les moyens de sa mesure font débat, mais tout le monde se retrouve pour estimer qu'il s'agit d'un problème purement relationnel ; et les solutions pour le réduire sont toujours cherchées du côté de l'amélioration du climat des établissements, du « respect » à imposer dans les relations mutuelles, de l'élargissement du rôle des CPE, du renouveau de l'éducation civique, etc.

L'intérêt de la recherche réalisée au sein de notre équipe du laboratoire Printemps par S. Mamlouk, dans ce contexte, est double. C'est celui, d'abord, de son terrain : le collège Henri Matisse, dans la ZEP de Chenon, est archétypique des établissements « difficiles ». En 1994-95, après des années d'incidents sérieux et de troubles incessants, une institution pilote de traitement des conflits relationnels, la commission « SESAC », vouée au « suivi éducatif des sanctions », a été mise en place. Largement représentative des différentes catégories d'agents scolaires, cette commission examine les rapports écrits que lui soumettent les adultes qui estiment que les fautes commises méritent, par leur importance ou leur récurrence, la solennité de cet examen, ou qui n'ont tout simplement pas réussi à gérer par eux-mêmes les conflits qui les opposent aux élèves ; et ses membres décident collectivement des sanctions les plus adéquates. Ouverture de l'éventail des sanctions disponibles évitant le tout ou rien qui monte trop vite au conseil de discipline et à l'exclusion, dépersonnalisation des antagonismes, objectivation du jugement, légitimation de la sanction : cette institutionnalisation des interactions conflictuelles se donne comme un moyen sérieux de traitement des troubles et de pacification de la vie scolaire. Second intérêt de la recherche de S. Mamlouk : elle s'est préoccupée non seulement du fonctionnement de la commission et de son efficacité, mais aussi de savoir qui, parmi les adultes et les élèves, avait eu affaire à elle, ce qui lui a permis, par l'examen des rapports soumis à la commission et archivés, d'interroger les relations entre difficultés cognitives et comportements troublant la paix de l'établissement (Mamlouk, 2001). C'est à ce titre que j'évoque ici ses résultats, bien qu'ils ne concernent pas des décrocheurs avérés, mais sachant que toute une partie des décrocheurs se recrute parmi les élèves qui

manifestent le plus ostensiblement combien la situation scolaire leur est difficilement supportable.

L'enquête confirme d'abord largement la pertinence des thèses d'E. Debarbieux : dans les quartiers les plus «difficiles», et dans les établissements où la vie collective est la plus dégradée, il est possible d'améliorer très sensiblement la situation en adoptant des procédures plus adéquates de gestion des interactions entre adultes et élèves. A l'expérience, la SESAC, ça marche. A vrai dire, il n'est pas possible de mesurer précisément son efficacité, car il n'existait pas avant sa mise en place d'évaluation chiffrée des incidents de la vie scolaire ; de plus depuis son instauration les effectifs de Y. Gagarine sont passés de 1000 à 700 élèves, ce qui n'a pas peu contribué à détendre l'atmosphère. De l'avis de tous les « anciens », cependant, la SESAC a elle aussi une part très sérieuse dans la diminution du niveau des troubles. Et, anciens ou nouveaux, adultes ou élèves, personne aujourd'hui n'envisagerait de s'en passer.

Seconde confirmation, il serait hâtif de réfléchir le phénomène des troubles scolaires avec le regard tourné vers les seuls élèves. On ne peut l'appréhender qu'en termes d'interactions entre adultes et élèves, ce que plusieurs indicateurs mettent bien en évidence. Ainsi de la répartition des incidents selon les adultes concernés. Si 16 % des enseignants, au cours de l'année 1998/99, n'ont jamais eu recours à la commission, à l'autre pôle 10 % d'entre eux ont rédigé entre dix et dix-neuf rapports, et 10 % encore en ont rédigé plus de vingt (tableau 1). A lui tout seul, un enseignant en a rédigé quarante-neuf : on voit combien la commission peut fonctionner comme une «bouée» pour certains enseignants dépassés par la situation, alors que d'autres semblent ne connaître aucun problème de discipline, aucun en tout cas qui ne puisse se régler par les moyens du bord. Et le décompte des incidents soumis à la commission laisse apparaître quelques régularités, qui elles aussi renvoient de façon assez évidente à la capacité des adultes à gérer leurs interactions avec les élèves, à ne pas favoriser le déclenchement des incidents, ou à les traiter à l'amiable. On observe en ce sens l'avantage des femmes, parmi l'ensemble des adultes comme parmi les seuls enseignants (tableau 1) : 46 % des enseignantes ont eu recours plus de trois fois à la SESAC, contre 61 % des enseignants¹. On relève aussi l'efficacité du savoir faire inhérent à l'expérience : 67 % des enseignants les plus récemment entrés dans le métier, et 43 % seulement des « anciens », ont rédigé plus de trois rapports dans l'année. Ce décompte atteste encore que ce sont bien les personnes et leurs façons de faire qui sont en cause, et non l'importance relative de la matière qu'elles enseignent. En troisième, l'année du Brevet, le nombre de rapports soumis à la commission s'avère indépendant de la discipline professée : les enseignants dont la matière figure à l'examen n'ont pas rédigé moins de rapports que leurs collègues.

Qu'il soit donc impératif, pour comprendre le phénomène, d'interroger les interactions entre adultes et élèves, et pas seulement le comportement de ces derniers, ne saurait conduire à l'inverse à ne considérer que la seule responsabilité des adultes. Il suffit à cet égard de remarquer que 71 % des élèves punis par la SESAC en 1998/99 ont été signalés par plusieurs enseignants : l'on ne saurait donc imputer leur comportement à la vindicte de tel ou tel de leur

¹ On notera au passage que ce résultat s'inscrit totalement en faux contre l'opinion de ceux qui plaident aujourd'hui pour une remasculinisation des services publics afin de faire face à la dite montée de la violence scolaire, urbaine, sociale. Une observation semblable a été faite dans le cadre d'une recherche récente consacrée aux hommes assistants sociaux : alors qu'eux-mêmes se croient mieux armés pour affronter les confrontations un peu tendues entre les représentants du service social et leur public, l'observation de terrain montre qu'en réalité les femmes se débrouillent au moins aussi bien pour dénouer ce type de situations (cf. Fanny Zanferrari, Les hommes assistants du service social, Thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Nancy II, 2001).

maître, ou à leur manque d'affinités avec lui. Le nombre d'élèves sanctionnés au cours de l'année – 260 sur 740, soit 35 % d'entre eux – va dans le même sens, indiquant l'existence d'une agitation diffuse qui excède largement ce qui pourrait être attribué au manque

TABLEAU 1

1a - *Qui sont les adultes qui ont eu recours au SESAC en 1998/99 ?*

* Essentiellement des enseignants : 84% d'entre eux y ont eu recours au moins une fois, 47% des responsables de la vie scolaire, 16% des autres.

* Plus souvent des hommes : 79% d'entre eux, et 55% des femmes.

1b – *Quels sont les enseignants qui y ont eu recours ?*

* Un recours très variable d'un enseignant à l'autre :

Jamais : 16% d'entre eux

De 1 à 3 fois : 32%

De 4 à 9 fois : 32%

De 10 à 19 fois : 10%

20 fois et plus : 10%.

* Plus souvent des hommes : 61% d'entre eux et 46% des femmes y ont eu recours plus de 3 fois.

* Plus souvent les nouveaux enseignants : 67% d'entre eux pour 43% des anciens y ont eu recours plus de 3 fois.

* Plus souvent dans l'enseignement spécialisé : 62% plus de 3 fois contre 46% dans l'enseignement général.

* Aussi souvent dans les matières du BEPC que dans les autres : sans rapport évident avec la discipline et son importance scolaire.

d'aménité ou de savoir faire des enseignants, et témoignant du même coup des limites des solutions qui s'attachent exclusivement à la pacification des relations scolaires. La question se posait, dès lors, des ressorts profonds d'une indiscipline qui persiste à se manifester malgré l'amélioration quantitative et qualitative de l'encadrement des élèves due à la baisse des effectifs, et à quatre années de fonctionnement de la SESAC. Il restait donc à interroger les caractéristiques différentielles des auteurs de trouble.

La fréquence des signalements à la commission varie selon le niveau de classe, et donc l'âge : le nombre de recours rapporté au nombre d'élèves croît de la sixième (29 %) à la cinquième (45 %), puis redescend en quatrième (37 %) et plus encore en troisième (32 %). Il s'agit nettement plus souvent de garçons que de filles : on pourrait dire en première approximation que c'est la loi du genre, qui s'exerce tout aussi bien chez les enseignants. On n'observe pas de différenciation selon le milieu social de naissance (on est très massivement issu, ici, du peuple des « cités »), ni en fonction de l'origine nationale de la famille. La caractéristique la plus discriminante, en fait, s'avère être la situation scolaire : les auteurs de trouble se recrutent très significativement parmi les élèves les plus médiocres (ce qui, pour une part, explique qu'il s'agisse plus souvent de garçons, dont la valeur scolaire est tendanciellement inférieure).

Sur l'ensemble de la population sanctionnée, d'abord, on observe que la sanction est d'autant plus lourde que la valeur scolaire de l'intéressé est médiocre. Ainsi les décisions d'exclusion, au haut de l'échelle, représentent 20 % des sanctions dans l'enseignement général, 35 % quand le sanctionné appartient à l'enseignement spécialisé ; 18 % des sanctions quand l'intéressé est un élève à l'heure, 28 % quand il a subi au moins un redoublement. Comme la gravité de la sanction dépend de celle de l'acte, mais plus encore des antécédents disciplinaires de l'élève, ce résultat invite à différencier les fauteurs occasionnels des fauteurs récurrents. Aussi S. Mamlouk s'est-il spécifiquement intéressé, dans la population des sanctionnés, aux 60 élèves de troisième (qui ont au collège le passé le plus long), en distinguant ceux qui ont été sanctionnés une fois en 1998/99, et ceux qui l'ont été plusieurs fois, ou qui l'avaient déjà été auparavant ; et en comparant ces deux populations à l'ensemble des 187 élèves de troisième de cette année-là. Les résultats sont très nets : les fauteurs récurrents appartiennent beaucoup plus souvent à l'enseignement spécialisé, ils ont quasiment tous redoublé au moins une fois ; leur taux de réussite au Brevet est bien inférieur à la moyenne de l'établissement (Tableau 2). Dans ce collège où les performances moyennes des élèves sont particulièrement faibles, les fauteurs de trouble se recrutent parmi la population des élèves les plus en difficulté.

TABLEAU 2.

Valeur scolaire des élèves de 3^{ème} au comportement troublant

<p><i>* Proportion de ceux qui sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé :</i></p> <p>Ensemble des élèves de 3^{ème} du collège : 42% Elèves sanctionnés une fois : 40% Elèves sanctionnés deux fois et plus : 65%</p> <p><i>* Proportion de ceux qui n'ont pas de retard scolaire :</i></p> <p>Ensemble des élèves de 3^{ème} du collège : 51% Elèves sanctionnés une fois : 38% Elèves sanctionnés deux fois et plus : 8%</p> <p><i>* Taux de réussite au brevet :</i></p> <p>Série collège : 61% en moyenne collège, 48% des sanctionnés au moins une fois Série technologie : 21% en moyenne collège, 10% des sanctionnés au moins une fois CFG : 52% des sanctionnés au moins une fois</p>
--

Bien qu'il soit très rarement opéré, ce constat, au fond, n'aurait guère de quoi surprendre : un comportement régulièrement indiscipliné ne laisse pas vraiment le temps ni la disponibilité d'esprit nécessaires aux investissements sérieux dans le travail scolaire. Du même coup d'ailleurs il n'y aurait rien là qui pourrait conduire à une remise en cause du point de vue dominant sur les troubles scolaires. Résultant d'une transposition dans l'enceinte des établissements de la violence extérieure, ces derniers auraient pour conséquence l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires.

On ne pouvait s'en tenir là cependant sans vérifier le sens de cette relation entre indiscipline et difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, S. Mamlouk a constitué une nouvelle

sous-population d'élèves, définie cette fois-ci comme une cohorte : celle des 38 entrants en sixième à la rentrée 1997 ayant accumulé quatre ans après, en 2001, le plus grand nombre de plaintes devant la SESAC. L'examen de l'histoire scolaire de ces auteurs récurrents est sans appel : loin que la médiocrité de leurs performances académiques apparaisse comme le fruit de la distance prise à l'égard de l'institution et de ses normes de comportement, ils étaient en fait en très sérieuse difficulté déjà lors de leur entrée au collège. S'ils se distinguaient au moment de l'enquête comme des élèves particulièrement agités, à l'entrée en sixième c'est la faiblesse de leurs acquisitions cognitives qui les différençaient de leurs camarades. Près des trois quarts d'entre eux avaient connu au moins un redoublement dans le primaire. Trois d'entre eux sur quatre ont réalisé à l'évaluation en mathématiques à l'entrée en sixième une performance inférieure à la moyenne des sixième du collège, et inférieure pour 98 % d'entre eux à la moyenne nationale. Et à l'évaluation en français, leurs résultats étaient inférieurs à la moyenne du collège dans 92 % des cas, et à la moyenne nationale pour... 100 % d'entre eux (tableau 3).

TABLEAU 3.

Parcours des 38 élèves entrés en 6^{ème} en 1997 et ayant accumulé 4 ans après le dossier disciplinaire le plus lourd

<i>* Age scolaire</i>		
A l'heure en 2001 : 10%		
Au moins un redoublement en primaire : 70%		
Ont redoublé pour la première fois au collège : 20%		
<i>* Résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} :</i>		
<i>En mathématiques</i>		
	Les 38	Les autres entrants en 6 ^{ème} en 1997
Moins de 35 (moyenne collège)	74	49
De 36 à 54 (moyenne nationale)	24	40
Plus de 54	2	11
Ensemble	100	100
<i>En français</i>		
	Les 38	Les autres entrants en 6 ^{ème} en 1997
Moins de 30	55	16
De 30 à 48 (moyenne collège)	37	36
De 49 à 61 (moyenne nationale)	8	19
Plus de 61	--	29
Ensemble	100	100

Il paraît difficile, au vu de ces résultats, d'identifier le rejet de l'école qu'expriment l'indiscipline et les provocations, les incivilités, voire la violence des élèves les plus agités, à cette culture « anti-école » qui animait, selon P. Willis (1977), les élèves de famille ouvrière dans l'Angleterre des années 1960/70. Ceux-ci se projetaient dans un avenir ouvrier et opposaient les valeurs de la culture d'atelier (à laquelle ils s'identifiaient par anticipation) à celles que l'institution scolaire tentait de leur inculquer ; et leur refus était assumé collectivement. Les comportements incivils d'aujourd'hui peuvent coaguler à l'échelle d'une classe entière si les circonstances s'y prêtent, mais cette coagulation circonstancielle masque alors des rapports très différents à l'institution. La ligne de partage entre les fauteurs de trouble récurrents et les suivistes occasionnels traverse les classes populaires, chaque sous-groupe du monde des banlieues et des cités, et souvent les fratries elles-mêmes : car le rejet de l'école n'est pas un phénomène a priori, mais la conséquence de l'échec personnel que l'on y a subi. Ne l'excluent que ceux qui, n'ayant pas réussi à s'intégrer normalement dans le processus d'appropriation des savoirs, s'y sont eux-mêmes sentis exclus. Il faut bien admettre, dans ces conditions, que quelle que soit l'utilité des commissions de traitement des incidents et des cours d'instruction civique et de morale citoyenne, la pacification de l'institution scolaire passe fondamentalement par sa capacité à donner du sens aux apprentissages et à favoriser leur réussite.

Quoi qu'il en soit, et pour ce qui nous intéresse ici, nous avons trouvé dans ces données une confirmation de la pertinence de notre hypothèse de travail essentielle. La relation entre échec des apprentissages, agitation scolaire, et déscolarisation précoce, n'est certes pas univoque. Une partie des élèves en échec, on le voit ci-dessus (tableau 3), ne vient pas alimenter les rangs des fauteurs de désordres, préférant sans doute le silence des retraites intérieures. Et tous les élèves agités ne finissent pas par décrocher. Ces derniers fournissent cependant une part du recrutement des décrocheurs suffisante pour justifier que la plus grande attention soit portée, en matière de déscolarisation, à la dynamique du décrochage cognitif précoce.

BIBLIOGRAPHIE

- Broccolichi, S. (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris.
- Broccolichi, S. (1998), « Les interruptions précoces d'études », *X. Y. ZEP*, n° 4.
- Broccolichi, S. (2000), « Rupture des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI-Enjeux*, n° 122.
- Broccolichi, S. et Ben-Ayed C. (1999), « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : 'pourrait mieux faire' », *Revue française de pédagogie*, n° 129.
- Broccolichi, S. et Larguèze, B. (1996), « Les sorties sans qualification, moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Education et Formations*, n° 48.
- Debarbieux, E. (1996), *La violence en milieu scolaire*, T 1 et 2, ESF, Paris.
- Mamlouk, S. (2001), *Troublante école. Mécanismes et enjeux de la régulation des conduites au collège Henri Matisse de Chenon*, Mémoire pour le DEA de sociologie, Printemps-CNRS, Université de Versailles-St-Quentin.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Columbia University Press, New York.

Partie I. Histoire scolaire et histoire familiale des décrocheurs (Jean-Pierre Terrail & Amandine Bebi)

SUR LES PRINCIPES ET LES MODALITES D'UNE ENQUETE

Une entrée réussie dans les savoirs n'est-elle pas seule susceptible de donner quelque sens à la fréquentation de l'école ? Présentée *supra*, l'enquête menée au collège Henri Matisse de Chenon par Samy Mamlouk a commencé de vérifier cette hypothèse centrale de notre recherche, qui place le décrochage cognitif, l'échec vécu dans les apprentissages savants, au cœur de la dynamique du décrochage scolaire. L'investigation est centrée sur l'analyse des comportements d'incivilité les plus accentués, lesquels annoncent une probabilité forte de décrochage précoce des collégiens concernés. Les éléments d'information ainsi recueillis ne suffisent pas cependant à valider notre axe d'investigation. L'absence d'accroche cognitive et la souffrance qu'elle implique doivent-elles nécessairement alimenter les « violences scolaires », ne peuvent-elles pas rester silencieuses, certains parcours de déscolarisation autrement dit ne se manifestent-ils pas par un repli et une désertion interne plutôt que par un rejet ostensible et virulent de l'institution ? La chose demandait à être vérifiée. On pouvait souhaiter, d'autre part, mieux connaître les parcours à l'école primaire des jeunes déscolarisés, ces parcours que l'enquête de S. Mamlouk laisse présumer comme marqués par de grandes difficultés scolaires. Quelques rares recherches, enfin, soulignent que l'échec des apprentissages élémentaires est d'autant plus handicapant pour la suite du parcours que le milieu familial est plus populaire (Duru-Bellat et alii, 1993) ; et que les décrochages les plus précoces supposent, de plus, une vulnérabilité familiale spécifique (Broccolichi, 2000). Une connaissance affinée des parcours de déscolarisation précoce impliquait donc, au total, une description plus précise à la fois de la scolarité des intéressés (saisie sous le double aspect des performances intellectuelles et des comportements relationnels), ainsi que de leur milieu familial et des événements qui ont scandé leur biographie. La collecte statistique pouvait servir ce dessein, à condition de mettre en parallèle la double biographie familiale et scolaire des enquêtés, et mieux : en s'intéressant également à ce qui s'est passé pour eux en dehors de l'école mais aussi de la famille (rapports au groupe des pairs et à d'autres institutions).

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris l'enquête dont les résultats sont présentés ici. Le questionnaire devait permettre de reconstituer la biographie des enquêtés sur ces trois registres, de la vie familiale, de la vie scolaire, et de l'entre-deux. Il était présenté, conjointement, de façon à ce que, chaque fois que possible, les faits recensés soient traités comme autant d'*événements datés*. Nous désirions en effet ne pas nous contenter de confronter les caractéristiques générales du milieu familial et du parcours scolaire, mais pouvoir repérer les inflexions biographiques les plus significatives dans chacun des trois domaines enquêtés. Nous souhaitions conjointement tester l'impact des événements intervenus dans un registre donné sur la séquence des événements les plus signifiants survenant dans les autres registres : s'agissant par exemple d'observer les éventuels effets scolaires de tel ou tel type d'événement familial, déménagement, séparation des parents, chômage, placement en famille d'accueil, etc. On trouvera *infra*, en annexe, le questionnaire que nous avons conçu dans cette perspective.

L'enquête elle-même devait affronter trois types de difficultés. La première concernait la détermination même de la population à enquêter. De quoi parle-t-on exactement, en effet, quand on évoque le « décrochage scolaire » ou le phénomène de « déscolarisation » ? Les

interruptions précoces d'études sont-elles, au sens le plus strict, celles qui anticipent la limite légale de la scolarisation obligatoire, soit l'anniversaire des seize ans ? Mais l'on sait qu'il s'agit là d'un phénomène statistiquement infime, contenu par un ensemble de procédures institutionnelles mises en place à cet effet, et donc très difficile à enquêter (sauf à procéder de façon plus ou moins monographique en s'intéressant aux populations que l'on sait particulièrement exposées en raison de leur mobilité résidentielle). Les interruptions précoces d'études seraient-elles alors celles qui anticipent la norme pratique en matière de durée minimale de scolarisation, que l'on peut aujourd'hui estimer à 18 ans ? Ou s'agirait-il encore des parcours inachevés du point de vue de leur terme « normal », à savoir l'obtention d'un diplôme minimum ? On voit que la limite entre déscolarisation et parcours scolaire agité ou médiocre a un caractère inévitablement flou, et l'on devine la multiplicité des situations concrètes qui ressortissent de la zone d'incertitude. Seconde difficulté, la déscolarisation est un processus de désinstitutionnalisation, marqué en tout cas par un éclatement des institutions traitantes, ce qui posait d'emblée le problème des lieux d'enquête : quelles institutions rassemblant des jeunes déscolarisés pouvaient être sollicitées pour la passation des questionnaires ? Troisième difficulté : comme l'expérience sociologique le montre à l'envers, autant les récits de succès social sont relativement aisés à collecter, autant il est difficile d'obtenir des récits d'échec...

Sachant les moyens limités que nous pouvions consacrer à cette partie de nos investigations, ces obstacles ont eu pour notre enquête trois conséquences. Ils nous ont conduits, d'une part, à multiplier, de façon quelque peu opportuniste, les lieux institutionnels où s'est effectuée la passation des questionnaires. Ils nous ont contraints, d'autre part, à nous contenter d'un nombre de questionnaires sensiblement plus restreint que prévu à l'origine : quatre-vingt-douze, au lieu des trois à quatre cents que nous escomptions. Ce qui enfin, par voie de conséquence, nous a amenés à en rabattre sur nos ambitions en matière d'analyse longitudinale des données collectées. Compte tenu de la convergence massive des résultats, et sachant la diversité des lieux d'enquête, la petite centaine de questionnaires remplis nous donne des indications de tendance d'une fiabilité tout à fait acceptable. Mais traiter les caractéristiques biographiques des enquêtés comme des événements systématiquement datés aurait supposé, pour que l'analyse ait quelque sens statistique, un nombre d'enquêtés bien plus élevé.

LA POPULATION ENQUETEE

L'enquête par questionnaires a été effectuée auprès d'une population de 92 jeunes déscolarisés ou ayant connu une phase de déscolarisation durant leur parcours. L'échantillon se caractérise par une forte hétérogénéité quant au lieu de saisie des questionnaires : nous avons effectivement eu recours à différents organismes et institutions pour atteindre cette population mouvante, fuyante, difficilement saisissable. La passation des questionnaires a constitué la grande difficulté de l'enquête (rendez-vous manqués, oublis...).

Les lieux de recueil de données ont été les suivants :

Le CIO de l'Arbre Sec à Paris (travaillant en relation avec le Tribunal pour enfants) et l'association parisienne JCLT (Jeunesse-culture-loisirs-travail) : 23 enquêtés. Le CIO de l'Arbre Sec reçoit des jeunes sous main de justice, le plus souvent adressés par le juge pour enfants et accompagnés d'un éducateur. L'association JCLT, dont le personnel est essentiellement constitué de psychologues, reçoit des élèves en grande difficulté et envoyés par les psychologues scolaires, les assistantes sociales, les directions d'établissement. Agés de

quinze à dix-huit ans, les jeunes accueillis dans ces institutions sont en situation, ou en fort danger de, déscolarisation. Il s'agit, à JCLT comme à l'Arbre Sec, de procéder avec eux à un bilan de leur situation, d'évaluer les solutions qui leur sont envisageables, de leur prodiguer conseils et suggestions d'orientation. Intéressés par notre enquête, les responsables de ces organismes avaient accepté, au départ de la recherche, d'une part de collaborer à la mise au point du questionnaire, et d'autre part de se charger de sa passation auprès de leur public. C'est cet accord de principe qui nous a amenés à envisager la possibilité de recueillir plusieurs centaines de questionnaires malgré la réduction très sensible du financement initialement estimé nécessaire pour la recherche. Conseillers d'orientation et psychologues devaient soit remplir par eux-mêmes les questionnaires, en s'appuyant sur les informations recueillies pendant les entretiens avec les jeunes (sous garantie totale, bien entendu, d'anonymat, et après accord des intéressés), soit leur demander de les remplir. Il est rapidement apparu, cependant, que leur posture à l'égard de ces jeunes, la logique de leurs interactions professionnelles avec eux, étaient suffisamment éloignées du caractère objectivant et systématique de l'enquête statistique pour que, sous l'une ou l'autre de ces deux formes, le projet initial puisse se réaliser (nous les remercions bien sûr très vivement de l'aide qu'ils nous ont néanmoins apportée). Une autre solution fut essayée : nous nous chargions nous-mêmes de faire passer le questionnaire, dans leurs locaux, après qu'ils aient obtenu l'accord des enquêtés. Cette troisième solution ne s'est pas révélée plus viable que les précédentes : entre l'irrégularité des rendez-vous, les absences aux rendez-vous prévus, et les refus de réponse, le rendement du temps que nous passions dans ces institutions était par trop insuffisant.

Quelques classes relais : 18 enquêtés. Quelques-unes de ces structures ont répondu à notre demande d'information concernant des élèves ayant connu une période de déscolarisation (la majorité des élèves des classes-relais ne sont jamais sortis du système scolaire). Elles se situent à Perpignan, Brive, et Sens.

Enfin nous avons enquêté dans des organismes parisiens de remise à niveau et dispositifs d'insertion, CIPPA et association (« Stand'up Agir pour la formation et la communication ») : 51 enquêtés. Les éducateurs accueillent dans ces espaces des jeunes (âgés de 21 ans maximum) ayant quitté l'école précocement et pour lesquels les acquis scolaires sont faibles voire quasiment inexistantes. L'enseignement consiste en une remise à niveau en français et en mathématiques (lire-écrire-compter) ainsi qu'une aide à l'emploi (recherche de stages, réalisation de CV...).

La scolarité des quatre-vingt-douze jeunes que nous avons pu ainsi enquêter a été interrompue pour 26% d'entre eux avant seize ans, pour 67% à seize ou dix-sept ans, pour 7% à dix-huit ans. Cette population comprend donc des représentants des trois sortes de « décrocheurs » évoquées supra. Elle est composée de deux tiers de garçons, et d'un tiers de filles : on sait, de fait, que ces dernières échappent plus souvent à l'échec scolaire et à ses formes les plus radicales (Terrail, 1992). Seuls 5% de nos enquêtés ont obtenu un diplôme avant de décrocher, le BEPC en l'occurrence.

DES CONDITIONS DE VIE PARTICULIEREMENT DIFFICILES

Nos décrocheurs sont d'évidence issus d'un milieu familial parmi les plus défavorisés.

Les pères sont ouvriers, et ouvriers massivement peu qualifiés : 78% sont ouvriers non qualifiés, 19% seulement sont ouvriers qualifiés. Leur statut d'emploi est fragile : seuls 53% d'entre eux bénéficient d'un CDI au moment de l'enquête

Une part très significative (40%) des mères sont inactives. Conjointement, moins d'un tiers d'entre elles (30%) disposent d'un emploi stable ; et presque la moitié de ces emplois stables sont à temps partiel. On ne s'étonnera pas dans ces conditions que la très grande majorité (88%) de ces mères soient dépourvues de qualification, la plupart exerçant un emploi de femme de ménage.

La fécondité des mères est élevée : on compte dans la population enquêtée une forte proportion de familles nombreuses (les fratries de six enfants ne sont pas rares). L'une des conséquences de cet état de fait est une tendance marquée à la surpopulation familiale. Les enquêtés indiquent très majoritairement (71%) loger dans des appartements de petite taille ; un sur deux exprime même le sentiment que leur vie résidentielle est marquée par la promiscuité.

DES RESSOURCES FAMILIALES PARTICULIEREMENT LIMITEES EN MATIERE D'AIDE A LA SCOLARISATION

Nos enquêtés sont issus d'une population non diplômée, peu familière avec la culture scolaire, et au sein de laquelle ils n'ont pu trouver qu'un secours restreint face à leurs difficultés d'apprentissage.

Le père comme la mère ont été faiblement scolarisés : un père sur cinq, une mère sur quatre sont déclarées analphabètes ou illettrées ; un père et une mère sur deux n'auraient bénéficié que d'une alphabétisation minimum ; une scolarisation primaire correcte n'étant le fait que de 23% des pères et 17% des mères ; et seuls 8% des pères et 4% des mères seraient titulaires d'un diplôme.

Les fratries auxquelles appartiennent nos enquêtés sont elles-mêmes peu diplômées. Leurs aînés, quand ils en ont, n'ont aucun diplôme dans 46% des cas ; ils sont encore 46% à avoir obtenu un BEPC, un CAP, voire un BEP ; et seuls 8% sont détenteurs d'un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat.

Le milieu familial, sachant l'importance dans notre population des familles migrantes, ne permet pas toujours par lui-même l'acquisition d'une maîtrise normale du français : un tiers des enquêtés parlaient français avec leurs parents pendant leur scolarité, un autre tiers s'entretenaient avec eux dans une langue étrangère, et le dernier tiers pratiquaient à la fois le français et une autre langue.

On ne saurait s'étonner, dans ces conditions économiques et culturelles, que les enquêtés aient été très peu nombreux à avoir bénéficié d'une aide scolaire au sein de leur famille, ou de la part d'une personne extérieure au foyer (cours particuliers, soutien scolaire). Au cours de leur scolarité primaire, 74% des enquêtés n'avaient aucune aide à leur disposition (24% une aide – 21% dans la famille, 3% en soutien scolaire ; 2% deux aides, dans la famille et en soutien scolaire). Et cet isolement s'accroît lors de la scolarisation dans l'enseignement secondaire : 90% n'ayant alors bénéficié d'aucune aide scolaire (8% ont bénéficié d'une aide, et 2% de deux aides).

DES EVENEMENTS FAMILIAUX PEU FAVORABLES A UNE SCOLARITE STABILISEE

La vie familiale de nos enquêtés a été marquée par une mobilité géographique et résidentielle tendanciellement importante. Un quart d'entre eux sont des primo-arrivants, d'Afrique noire essentiellement, et dont beaucoup ont donc dû s'adapter en cours de route à l'école française : 20% des enquêtés ont effectué moins de trois années d'école maternelle, 8% n'ont pas effectué la totalité de l'école primaire en France. Au-delà même du fait et du moment de l'immigration en France, cependant, la mobilité résidentielle apparaît très significative. La moitié seulement de la population considérée n'a pas connu plus d'un, au maximum deux déménagements pendant la période où l'enquêté effectuait sa scolarité. Un tiers des familles ont changé trois ou quatre fois de domicile et souvent de commune, une famille sur cinq a déménagé cinq fois et plus. Dans la plupart des cas, ces déménagements se sont accompagnés d'un changement d'établissement scolaire. Ainsi 44% de nos enquêtés ont fréquenté au moins deux établissements différents en primaire et 7% en ont connu trois ou plus.

Outre cette mobilité géographique, la composition de la cellule familiale apparaît marquée par les ruptures et les départs. Les familles monoparentales sont ici sur-représentées. Une mère sur six n'avait pas de conjoint à la naissance de l'enfant. Six enquêtés sur dix, par ailleurs, ont connu un départ du père au cours de leur scolarité, du fait d'une séparation ou d'un divorce, d'un éloignement ou d'une décès. Moins de la moitié de ces foyers monoparentaux bénéficieront d'une recomposition ultérieure : un tiers seulement des enquêtés indiquent l'arrivée d'un beau-père à la maison.

Ces aléas de vies familiales difficiles, et l'instabilité qui en résulte, ont pu s'accompagner pour nos enquêtés de mesures d'éloignement diverses. Près d'un sur trois ont connu la pension scolaire ; 9% un placement dans une famille d'accueil ou d'adoption ; 10% ont été placés dans un foyer ; et 33% en internat éducatif.

LE POIDS DE LA CULTURE DE RUE

La socialisation d'une fraction importante de nos enquêtés s'est effectuée pour partie à l'écart de la famille et de l'école, au sein de la sociabilité de quartier. Dès le primaire, 16% d'entre eux ne rentraient pas directement à la maison après l'école, et 7% sortaient le soir après 20H, ces proportions passant respectivement, dans le secondaire, à 51 et 64%. Cette sociabilité est très enclose dans le quartier : au moment de l'enquête, 71% appartenaient à une « bande » locale de copains plus ou moins organisée, et 58% n'entretenaient de relations ni amicales ni amoureuses en dehors du quartier. Plus d'un sur cinq faisaient des petits boulots, et un sur quatre se procurait des revenus plus ou moins illicites. La moitié d'entre eux avaient déjà fait l'objet d'une interpellation par la police, un sur deux également ont été déférés devant un juge pour enfants, 41% ont bénéficié d'une mesure de suivi éducatif, un sur trois a fait l'objet d'une garde à vue.

PARCOURS SCOLAIRES : DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE, DIFFICULTES RELATIONNELLES

La scolarité des futurs décrocheurs est marquée par un cumul de difficultés de tous ordres, intellectuelles et relationnelles.

Ces difficultés sont massivement avérées dès le primaire. 59% des enquêtés y ont connu au moins un redoublement. Ce score n'apparaît pas exceptionnel eu égard aux 70% de

redoublants du primaire parmi les élèves les plus « perturbateurs » du collège Henri Matisse de Chenon (cf. *supra*). Il est cependant particulièrement élevé comparé aux 23% de redoublants parmi les élèves entrés en 6^{ème} en 1997. Et il paraît d'autant plus significatif que les difficultés d'apprentissage sont de moins en moins sanctionnées par un redoublement : ainsi entre 1987 et 1997, au plan national, le taux de redoublement dans le primaire a chuté de 36 à 23% alors que les performances des élèves sont restées très stables, comme l'attestent les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième. Autre indice de la primaire généralement difficile des jeunes de notre population de décrocheurs : un sur sept (14%) a été affecté, à un moment où à un autre, dans une classe d'enseignement spécialisé. Du côté comportemental, les enquêtés sont près d'un sur trois (30,4%) à indiquer qu'ils ont connu, dès l'école élémentaire, des problèmes relationnels ; plus d'un sur cinq (21%) signalent de l'absentéisme ; trois sur cent sont passés en conseil de discipline, un indique une exclusion temporaire, un autre une exclusion définitive.

Tous ces indicateurs de scolarités difficiles passent au rouge avec l'accès au collège. Le redoublement dans le secondaire a concerné près de trois enquêtés sur quatre (72%), et l'affectation à l'enseignement spécialisé près de deux sur trois (63%). En matière comportementale, près de trois sur quatre signalent des problèmes relationnels (72%) et de l'absentéisme (73%) ; et une grosse moitié indique : un passage en conseil de discipline (51%), une ou des exclusions temporaires (53%), une exclusion définitive (51%).

LE TRAITEMENT DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE : FILIERES ET PREFILIERES

La scolarité de nos enquêtés est marquée de façon assez massive par l'intervention de moyens de remédiation : le redoublement, et l'affectation dans l'enseignement spécialisé, au premier chef ; mais aussi le recours très fréquent au psychologue (17% de nos interviewés en ont bénéficié dans le primaire, 47% dans le secondaire), à l'orthophoniste (dans 25% des cas en primaire, et 3% dans le secondaire), et à une mesure de suivi éducatif (12% des cas en primaire, 41% dans le secondaire). Ces moyens de remédiation se seront donc avérés, au bout du compte, singulièrement peu efficaces.

Il en va ainsi du redoublement. Il s'avère ici particulièrement précoce : deux redoublants sur trois du primaire ont redoublé le CP, près de trois sur quatre ont redoublé soit le CP, soit le CE1. Le redoublement est censé favoriser l'accroche cognitive des élèves plus « lents », afin de leur permettre de rattraper les autres par la suite. En fait, parmi ces redoublants du primaire (qui, rappelons-le, représentent 59% de notre population), seuls 2% ne connaîtront au collège ni affectation en classe spéciale, ni redoublement : pour la quasi totalité donc d'entre eux, le redoublement précoce aura été la première marche d'un parcours scandé par d'autres redoublements ou une orientation dans l'enseignement spécialisé. Au collège, deux sur cinq (39%) connaîtront à la fois orientation et redoublement(s). Aux trois autres semble avoir été réservée une stratégie alternative : 35% seront orientés, mais ne redoubleront pas ; et 24% resteront dans les classes « normales » mais connaîtront un (ou des) redoublement(s).

L'enseignement spécialisé, quant à lui, est censé favoriser la réintégration de ses bénéficiaires dans le circuit des classes normales. Il n'en est rien pour nos enquêtés. 14% d'entre eux, on l'a noté, s'y sont vus orienter au cours de leur scolarité élémentaire : assez peu au terme du CP (8%), pour l'essentiel à l'entrée et au cours du troisième cycle : dans 54% des cas en CE2, et dans 38% des cas en CM1. Or *tous* auront accompli la totalité ou presque de leur parcours ultérieur dans l'enseignement spécialisé : la plupart (85% des enquêtés concernés) y ayant été

maintenus dès l'entrée au collège, via une affectation qui se fait d'emblée en 6^{ème} SEGPA, les autres (15%) les rejoignant en 5^{ème} SEGPA.

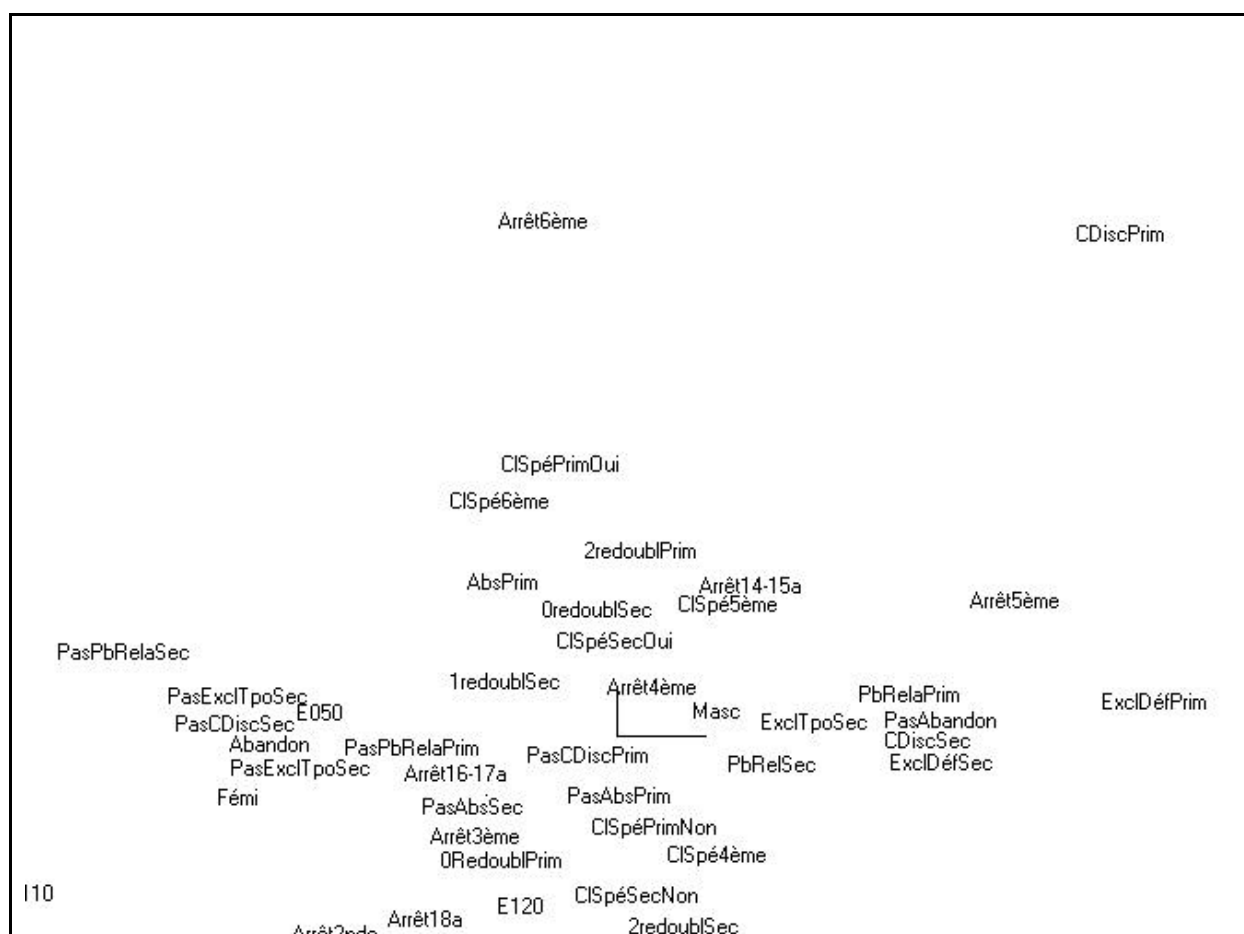
Se présentant comme des façons de remédier à la difficulté scolaire, de la surmonter, le redoublement et l'affectation en classe d'enseignement spécialisé apparaissent ainsi, en tout cas pour ce qui concerne notre population d'enquête, comme des modes de pré-orientation d'élèves destinés, pour la plupart donc dès le CE2, à être orientés à l'issue du collège vers la sortie du système éducatif ou, au mieux, vers l'enseignement professionnel court.

DEUX PROFILS DE DECROCHEURS

Malgré la diversité des lieux et des institutions où l'enquête a été réalisée, la population de nos enquêtés apparaît très homogène : massivement issus de familles ouvrières non qualifiées, et donc souvent immigrées, encore mal stabilisées dans l'emploi, dans la résidence, dans les relations intrafamiliales, parfois éloignés d'elles par des mesures de placement diverses, ils ont bénéficié d'une aide extra scolaire singulièrement parcimonieuse, et leur scolarité a été chaotique, régulièrement marquée par les redoublements et les affectations dans l'enseignement spécialisé.

Un examen plus attentif permet cependant de distinguer deux types de scolarités assez différentes. L'analyse factorielle menée sur les modalités du parcours scolaire oppose en effet nettement deux profils de décrocheurs :

- le profil « abandon »
- le profil « exclusion »



Pour certains enquêtés, la scolarité se conclue par un renoncement : tout au moins, ils déclarent avoir décidé d'abandonner leurs études, exprimant le sentiment que l'interruption est le fait d'un libre mouvement de leur part. D'autres, qui ont été l'objet d'une exclusion définitive du système scolaire, expriment un sentiment qui est davantage celui d'un rejet subi que d'un renoncement assumé. A ces deux parties de notre population de décrocheurs, numériquement équivalentes, correspondent des parcours objectivement différenciés à certains égards, et surtout deux vécus scolaires bien distincts. Ces deux composantes n'épuisent pas la totalité de notre échantillon : 15% des enquêtés en effet indiquent avoir renoncé après avoir été exclu, ou ne se prononcent pas. Pour autant on a bien affaire, avec les deux profils « abandon » et « exclusion » aux deux grandes modalités possibles des parcours de décrochage scolaire.

Comparés aux parcours conclus par une exclusion, ceux qui se terminent par un *abandon* sont tendanciellement un peu moins catastrophiques. Ils ont été interrompus de façon moins précoce : jamais avant seize ans, parfois pas avant dix-huit ans ; les élèves concernés sont parvenus plus souvent en troisième, voire en seconde ; leur classement scolaire au moment de l'interruption était plutôt meilleur ; le taux d'obtention du BEPC est d'ailleurs un peu supérieur (9% vs 2% pour le profil « exclusion »). Mais c'est plus nettement sans doute au plan comportemental que leur différence s'affirme. Les intéressés ont fait plus souvent preuve d'absentéisme (27 contre 16% dans le primaire, 75 contre 71% dans le secondaire), mais ont eu beaucoup moins de difficultés relationnelles (17 contre 44% dans le primaire, 51 contre 93% dans le secondaire). Ils ont connu, du même coup, beaucoup moins de passages en conseil de discipline, d'exclusions temporaires et bien sûr définitive. Le décrochage cognitif, presque aussi massif pour eux que pour les autres, ne s'est pas accompagné dans leur cas d'un rejet ostensible, voire violent, de l'institution. Ils ont eu tendance à se fondre dans la masse, attendant que ça se passe sans se faire remarquer ; les problèmes relationnels qu'ils ont rencontrés relevaient davantage de conflits personnels (avec un professeur, par exemple : « le prof de français, il ne m'aimait pas ») que de comportements violents ou délictueux. Quand avec l'âge la situation est devenue insupportable, n'a plus aucun sens pour eux, ils décident d'abandonner leurs études (à la rentrée des grandes ou petites vacances scolaires ils ne reviennent pas dans leur établissement scolaire). Ils disent alors se sentir « submergés », « dépassés », ne « comprennent plus rien », « décrochent » ; « c'est trop difficile » ; ils ont le sentiment de ne pas être à leur « place » (nous reprenons ici les termes de nos enquêtés).

Les enquêtés dont la scolarité s'est conclue sur une *exclusion* présentent les caractéristiques comportementales inverses : ils ont cumulé, souvent dès l'école primaire, les relations conflictuelles, les passages en conseil de discipline, les exclusions temporaires, jusqu'à l'exclusion définitive. Ce sont eux qui, à travers la violence récurrente (verbale et/ou physique) de leurs comportements et leur refus régulier de reconnaître les lois de la sociabilité scolaire, paraissent manifester le rejet le plus ostensible de l'institution. Pourtant, paradoxalement, et le paradoxe donne à réfléchir, ils ont été moins absentéistes que les autres ; et ils inclinent lors de l'enquête à présenter l'interruption de leur cursus beaucoup moins comme leur propre fait que comme celui de l'institution : ils n'ont pu trouver de place dans un autre établissement, « ils ne me voulaient plus nulle part », « je n'ai pas été pris », « je n'ai pas trouvé de collègue qui m'accepte »...

GENESE ET CONDITIONS DES PARCOURS DE DECROCHAGE SCOLAIRE

Notre enquête permet, enfin, d'avancer quelques observations sur les conditions qui correspondent à l'un et à l'autre de ces deux types de parcours.

Les milieux familiaux présentent des caractéristiques sociologiquement très proches, mais un peu moins défavorables à la réussite scolaire dans le cas des « abandonneurs » : le niveau de scolarisation des parents est un peu plus élevé ; les parents parlent plus souvent deux langues, maternelle et française, avec les enfants ; le père est un peu plus souvent ouvrier qualifié ; la fécondité est plus réduite. On remarque, par ailleurs, que les parents sont moins souvent originaires du Maghreb et d'Afrique noire. Conjointement, la vie familiale des « abandonneurs » a été plus stable : moins de déménagements, de séparations et de recompositions, des logements moins souvent estimés insuffisants ; les enfants, par voie de conséquence, ont moins souvent fait l'objet de mesures de placement extérieur (famille d'accueil, foyer, internat éducatif, pension scolaire), et ils ont moins souvent été ballottés d'un établissement à l'autre. A cette stabilité relative, et peut-être à la culture nationale d'origine, correspond un contrôle plus serré de l'enfant : les enquêtés concernés ont indiqué plus souvent qu'ils rentraient directement chez eux en sortant de l'école, et moins souvent qu'ils sortaient de chez eux le soir après 20H. Les conséquences sur la scolarité des intéressés de ce contrôle, et de l'enfermement familial qui en résulte, n'ont pas été nécessairement positives. Compte tenu de la fécondité plus réduite des familles, ceux-ci trouvent encore moins souvent de l'aide en leur sein (pas d'aînés qui donnent un coup de main) ; et ce manque d'aide dans la famille n'est pas compensé, au contraire, par la fréquentation d'une association de soutien scolaire, puisque l'accès à l'espace de la rue et de la cité est limité. Ces enquêtés ont bénéficié de conditions de vie et de ressources familiales plutôt supérieures, mais ils n'ont pas pu surmonter le handicap qu'a représenté leur isolement et au sein même de leur famille et dans la cité. Ce qui tendrait à démontrer que le bénéfice de l'action scolaire, dès qu'elle n'est pas accompagnée d'une aide extérieure, s'avère (anormalement ?) limité.

Les « exclus », de leur côté, ont très tôt compensé la précarité de la vie familiale par une forte insertion dans la sociabilité des pairs et la culture de rue. Dès l'école primaire une partie d'entre eux ne rentre pas directement à la maison après l'école, et ressort après le repas du soir. Ils ont sensiblement plus souvent pratiqué un sport organisé, et plus encore un sport non organisé. Au moment de l'enquête, ils sont 83% (contre 58%) à indiquer une appartenance de « bande », et 34% (vs 13%) à déclarer des revenus illicites (dont l'obtention suppose évidemment un haut degré d'intégration locale). Cette sociabilité locale est sans doute largement enclose sur la cité. Pour autant elle s'accompagne d'une ouverture sur l'extérieur plus fréquente que chez les autres enquêtés : 47% des « exclus », vs 38% des autres, déclarent entretenir des relations amicales ou amoureuses en-dehors de leur quartier. L'opposition et la révolte de ces enquêtés se manifestent tôt à l'école ; et on les retrouve dans les comportements de rue, sanctionnés par l'intervention de la police, et de la justice (75% d'entre eux ont été déférés devant le juge pour enfants, vs 33% des autres), voire par une incarcération (17% vs 2%).

Reste une autre détermination, tout à fait importante, des parcours : il s'agit de l'appartenance de sexe, que nous n'avons pas évoquée jusqu'ici. Le groupe des « exclus » est en effet massivement masculin, comptant 15% seulement de filles ; alors que ces dernières représentent 45% des « abandonneurs » (rappelons qu'au total notre échantillon compte deux garçons pour une fille). Cette dernière proportion suffit à indiquer que l'on ne saurait opposer nos deux parcours de décrocheurs comme un parcours de garçons et un parcours de filles.

Mais l'on comprend pourquoi les filles peuvent s'intégrer plus naturellement dans celui des « abandonneurs » (70% d'entre elles, vs 42% des garçons disent avoir décidé d'abandonner leur scolarité ; alors qu'elles sont 23%, vs 65% des garçons, à avoir été exclues définitivement).

D'une part, en effet, leur éducation familiale les encourage moins à s'installer dans l'esprit d'opposition et de révolte que les garçons adoptent facilement (Baudelot et Establet, 1992). Elles ont une autre façon de gérer leurs relations à autrui et notamment à l'autorité, dans l'école et hors l'école : elles indiquent un absentéisme un peu plus fréquent (77 vs 71% dans le secondaire), mais beaucoup moins souvent des problèmes relationnels (13 vs 40% dans le primaire, 57 vs 79% dans le secondaire), et ce qui va avec : passages en conseil de discipline, et exclusions temporaires. Ces observations confirment les constats effectués par S. Mamlouk au collège Y. Gagarine, où les rapports à la commission SESAC concernent environ deux élèves garçons pour une élève fille. De même, hors l'école, leurs confrontations aux institutions sécuritaires sont sensiblement moins fréquentes (ainsi, 23% ont été l'objet d'une interpellation policière, vs 61% des garçons ; 33% ont été déférées devant le juge vs 65% des garçons).

Une autre caractéristique qui rapproche le parcours des filles de celui des « abandonneurs » est l'aide scolaire moins fréquente dont elles ont bénéficié dans leur famille (16% des cas vs 23% pour les garçons) ou à l'extérieur (aucune d'entre elles n'indique avoir fréquenté un organisme de soutien scolaire vs 10% des garçons). On sait, de fait, que le soutien des parents à la scolarité des filles a été longtemps mesuré, en France, à leur propre niveau de formation et de qualification (Terrail, 1992) : il n'y a rien d'étonnant à ce que, dans une population majoritairement issue de pays où les filles restent moins bien scolarisées que les garçons, et où leur scolarisation est moins valorisée, ce soutien leur soit plus parcimonieusement accordé qu'à leurs frères. Quant au fait qu'elles aient encore moins souvent que les garçons bénéficié du soutien scolaire associatif, on peut l'associer à un autre grand trait commun des parcours des filles et des « abandonneurs » : l'enfermement dans la famille, qu'il n'est guère besoin de commenter plus avant. De fait : elles ont été moins souvent placées à l'extérieur (foyer, famille d'accueil, pension) ; elles étaient beaucoup plus nombreuses que les garçons à renter directement de l'école (63% vs 39%) dans le secondaire, et à ne pas ressortir après 20H (64 vs 40%). Elles sont, du même coup, moins intégrées dans la sociabilité de rue : 10% d'entre elles déclarent un sport non organisé dès le primaire, vs 32% des garçons ; au moment de l'enquête, 50% d'entre elles indiquent être intégrées dans un groupe de pairs, contre 81% des garçons, etc.

CONCLUSION

Malgré la faiblesse quantitative de la population interrogée, trois grands résultats de notre enquête peuvent être considérés comme pertinents : on voit mal, compte tenu de leur caractère massif sur notre propre échantillon, petit mais très diversifié, qu'un sondage sur une beaucoup plus vaste échelle puisse les démentir. Il s'agit respectivement :

1/ de la relation entre décrochage scolaire, inachèvement d'une scolarité conforme aux normes minimales de l'époque, d'une part, et décrochage cognitif précoce de l'autre, décrochage traité par l'affectation des intéressés à ce qui apparaît en fait comme autant de préfilères d'orientation (redoublement et enseignement spécialisé). La déscolarisation précoce se présente, à cet égard, comme une retombée banale et difficilement évitable du ratage initial de l'entrée dans les savoirs savants.

2/ de la relation entre ces processus et l'absence, ou la grande faiblesse, d'une aide extérieure à l'école qui aurait pu contribuer à surmonter les difficultés d'apprentissage des intéressés. Ce constat confirme les observations de S. Broccolichi (1994) sur la grande difficulté de réussir normalement ses apprentissages quand l'on ne dispose pas d'une telle aide. Il pose une question de fond, qui mériterait sans doute un grand débat public : va-t-il de soi que l'action scolaire échoue à assurer par elle-même un déroulement normal des apprentissages élémentaires ? On peut toujours bien sûr mettre en avant la spécificité des conditions de vie matérielle (étroitesse des revenus et des logements, déménagements, etc.) de la population que nous avons enquêtée : mais l'impact essentiel de ces conditions ne tient-il pas, précisément, à la faiblesse de l'aide scolaire que les parents peuvent apporter aux enfants ? Dans quelle mesure des enfants de cadres, dotés de bonnes conditions de vie matérielle, mais tout aussi dépourvus d'aide au travail scolaire, réussiraient-ils normalement, de leur côté, leurs apprentissages élémentaires ?

3/ du double profil des parcours susceptibles de déboucher sur une déscolarisation précoce : les uns s'opérant, dans des conditions que nous venons d'examiner, de façon plutôt silencieuse et apparemment résignée, les autres de façon ostensiblement contestataire. Ces deux types de parcours ont une fréquence comparable. Ils correspondent à des degrés de participation très inégaux à la sociabilité et à la culture de rue. Leur co-présence indique que le mode d'éducation familiale, saisi sous l'angle de ce qu'il autorise de participation à la sociabilité de quartier, n'est pas au premier rang des conditions de l'échec scolaire, ou pour le moins n'en est pas un facteur exclusif. Ce qui par contre en apparaît bien comme un élément décisif est ce qu'il y a de commun à ces deux dynamiques biographiques : la faiblesse, ou la quasi inexistence, de soutien aux apprentissages à l'extérieur de l'école. La question clé que pose la déscolarisation à l'institution scolaire est bien, en ce sens, celle de sa capacité à assurer par sa propre action la réussite des apprentissages élémentaires, sans compter sur l'apport d'une intervention complémentaire extérieure.

BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, C. et Establet, R. (1992), *Allez les filles*, Seuil, 1992.

Broccolichi, S. (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris.

Terrail, J.-P. (1992), « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE PRINTEMPS/ESCOL

(Famille)

Année	Age	Résidence :	Logement	Appartement si : *Logt précaire Hôtel.....1 Squat.....2 *Taille insuffisante : Promiscuité.....a Très petit.....b
19	0	<u>Etranger</u> : AFNoire, MAG, AS, EUR, AM France: Signaler chaque changement de commune par un numéro (ex : C1, C2, C3 etc.)	Signaler chaque changement de logement de l'enquêté par un numéro, y compris dans la même commune (L1, L2, L3...)	
19	1			
19	2			
19	3			
19	4			
19	5			
19	6			
19	7			
19	8			
19	9			
199	10			
199	11			
199	12			
199	13			
199	14			
199	15			
199	16			
199	17			
199	18			
199	19			
2000	20			
2001	21			

Age	Evénements famille * <u>n</u> aissance / <u>d</u> épart <u>m</u> ort / <u>a</u> rrivée * P, M, BP, BM, F, S, GP, GM, <u>A</u> utre. <i>Ex : dP, aBP, nF</i>	Evénements enquêté(e) Placement dans la famille (ex grands parents).....1 Placement familial.....2 Lieu de vie.....3 Internat éducatif.....4	Emploi père/beau- père *Stable a ; CDD b ; Chôm. c ; inacti d ; invalide e ; retraité f *Non Qualif.(NQ) 1 ; OQ : 2 ; autre : 3	Emploi mère * Stable a ; CDD b ; chô meur c ; inactive d ; inva lide e ; retraitée f * NQ 1 ; qualifiée 2 *Tps partiel : x
0				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

QUESTIONNAIRE PRINTEMPS/ESCOL

(Ecole)

Age	Etablissement : - EM école maternelle - EP école primaire - CLG collègue - LGT, LP, CFA - IS (institution spécialisée) (un n° par école différente : EP1, EP2, CLG1, CLG2...)	Classe : normale spéciale (adaptation, perfectionnement, SEGPA, CPPN, 6° de consolidation, 4° techn...) clin Ex : CPn, CE1s, CE1n...6°n, 6°s...	L'école après la classe Etude (ou animation) après la classe....1 Pensionnaire.....2	Problèmes à l'école Problèmes relationnels.....1 Absentéisme.....2 Conseil discipline...3 Exclusion temporaire.....4 Exclusion définitive.....5 Abandon.....6	Aide scolaire Aucune0 Dans la famille..1 Soutien scolaire extérieur.....2 Cours particuliers.....3
0					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

QUESTIONNAIRE PRINTEMPS/ESCOL

(Entre l'école et la famille)

Age	Rentrait directement chez lui après l'école ou l'étude..1	En semaine sortait le soir après 20H.....1	Pratique régulière d'un sport organisé..... 1 non organisé...2	Appartient à une bande plus ou moins régulière.....1	Entretient une ou des relations amicales ou amoureuses hors du quartier, de la cité...1
0					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

QUESTIONNAIRE PRINTEMPS/ESCOL

(Autres événements)

Age	Dispose de revenus personnels Argent poche.....1 Petits boulots.....2 Illicites.....3	Suivi régulier par: Psychologue.... 1 Orthophoniste.....2 En CMPP..... a En libéral..... b	Police Interpellation....1 Garde à vue..... 2	Suivi éducatif ASE.....1 Investigation.....2 Observation.....3	Justice Déféré au juge pour enfants.1 Incarcération.2
0					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

QUESTIONNAIRE PRINTEMPS/ESCOL

(Informations complémentaires)

Q0. N° du questionnaire (ne pas remplir)

Q1. Sexe de l'enquêté(e) 1 ... Garçon 2 ... Fille

Q 2. Quelles étaient les **personnes au foyer à la naissance** ? (entourer : 1 oui, 2 non, 0 nsp)

Père 1 2 0 Mère 1 2 0

Beau-Père 1 2 0 Belle-Mère 1 2 0

Autres adultes 1 2 0

Frères et demi frères (nombre) 0 1 2 3 et plus

Sœurs et demi sœurs (nombre) 0 1 2 3 et plus

Autres enfants oui 1 non 2 nsp 0

Q 3 - En cas de changement de foyer, **composition du nouveau foyer** (en clair)

Q 4 – **Niveau culturel du père** : 1. Analphabète ou illettré 2. Alphabétisation (lecture, écriture) minimum
3. Scolarisation primaire correcte avec ou sans CEP 4. Titulaire d'un diplôme

Q 5 – **Niveau culturel mère** : 1. Analphabète ou illettré 2. Alphabétisation (lecture, écriture) minimum
3. Scolarisation primaire correcte avec ou sans CEP 4. Titulaire d'un diplôme

Q 6 – **Parmi les aîné(e)s de la fratrie**, l'un(e) ou l'autre a-t-il (elle) obtenu (indiquer le diplôme le plus élevé) :
1 BEPC 2 CAP, BEP 3 BAC 4 Diplôme supérieur

Q 7 – Quelle était pendant la scolarité primaire **la langue parlée à la maison** :

Avec la mère : 1 Français 2 Autre // Avec le père : 1 Français 2 Autre

Q 8 – **L'enquêté(e) a-t-il(elle) obtenu un diplôme ?**

1 oui (lequel :) 2 non

Q 9 – Dans la dernière classe fréquentée, l'enquêté(e) était-il (elle) par son **classement scolaire** dans :

1 le premier quart 2 le second 3 le troisième 4 le dernier

Q 10 – Dans quelle institution ce questionnaire a-t-il été rempli ?

Q 11 – **Commentaire de l'enquêteur (trice)** (concernant les informations codées ou des informations complémentaires) :

Attention. Barrer d'une croix les colonnes « Ne sait pas ». Laisser en blanc les colonnes « Non concerné ».

Partie II. L'école face aux premières difficultés d'apprentissage

Etude de cas dans la ZEP de Chenon

Introduction (Amandine Bebi)

On vient de le voir, le décrochage cognitif précoce, l'impossibilité d'entrer normalement dans les apprentissages élémentaires du lire-écrire-compter, exposent particulièrement aux risques de décrochage scolaire ultérieur. Aussi nous a-t-il paru indispensable d'examiner plus précisément les conditions dans lesquelles s'opèrent de tels décrochages, et d'interroger la difficulté de l'institution scolaire à les empêcher et à enrayer le processus qu'ils déclenchent.

Nous avons choisi, en ce sens, de nous intéresser à la façon dont l'école réagit lorsqu'elle est confrontée aux manifestations initiales du décrochage cognitif. Celui-ci étant avéré lorsque l'entrée dans la lecture ne s'est pas effectuée normalement en fin de CP, nous avons décidé de centrer l'attention sur la classe de CE1. Le terrain d'observation que nous avons retenu est celui de la ZEP de Chenon, sachant que « pour l'ensemble de la population scolaire des 8-9 ans, il y a deux fois plus d'élèves en difficulté de lecture dans les écoles ZEP que dans les écoles hors ZEP »¹.

S'agissant donc d'appréhender et d'analyser les façons dont l'école traite la difficulté scolaire, une démarche d'observation directe, « in situ », menée dans les établissements et les classes mêmes, s'imposait. On sait qu'en France les premières observations de classe ont été réalisées par R. Sirota au début des années 1980². C'est ce type d'approche que nous avons souhaité mettre en œuvre, mais en incluant pour notre part dans les observations la dimension didactique des interactions maître-élève – mieux : en prêtant à cette dimension une attention privilégiée. Aussi ai-je procédé, au long de l'année scolaire 2000-2001, à des observations quasi quotidiennes dans deux classes de CE1 de l'école Jacques-Prévert, établissement sis dans la ZEP de Chenon.

Notre équipe a été accueillie de façon très chaleureuse, sans gêne ni prévention. Le principe d'une collaboration chercheurs-enseignants, susceptible d'aider les enseignants à améliorer l'efficacité de leur activité, a été vite acquis, Mon entrée sur le terrain s'est faite de manière particulièrement aisée et naturelle tant auprès des enfants que des enseignants. Afin de légitimer ma présence au sein de leur classe, les enseignantes m'ont présentée à leurs élèves comme « une étudiante qui vient regarder comment on travaille en classe ». Mon statut de simple observatrice a très vite évolué, et ce, dès les premiers contacts avec la classe, tant il est vrai que « l'observation ethnographique est toujours plus ou moins participante » comme le remarque O. Schwartz³. Rapidement en effet les enfants m'appellent par mon prénom et sollicitent ma participation aux différentes activités lorsque celles-ci s'y prêtent. Ces demandes émanent également des enseignantes désireuses de faciliter mon intégration au sein

¹ G. Chauveau et C. Rogovas-Chauveau, « ZEP et pédagogie de la réussite », *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999.

² Cf. R. Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

³ Schwartz O., « L'empirisme irréductible », in Anderson N., *Le Hobo*, Paris, Nathan, 1993.

de l'école : j'ai été conviée à prendre part activement à différentes manifestations, conseils mais aussi activités scolaires ou sportives. Au terme de la première journée de présence en classe, les élèves n'hésitent plus à me « consulter » pour diverses tâches : la relecture d'une consigne, l'explication ou la correction d'un exercice lorsque l'institutrice n'est pas disponible de suite (elle s'occupe d'autres élèves), les enfants se sont également montrés curieux de mon avis concernant leurs productions ou créations (dessins, jardin, photos...).

La participation effective à la vie de la classe et de l'école (avec à tout moment la possibilité d'adopter une position plus passive ou extérieure) a constitué une posture favorable à l'observation des interactions entre les différents acteurs scolaires (maîtres, élèves, membres du réseau d'aides...) et les comportements et attitudes en jeu dans le cadre de l'école, objets principaux de notre recherche.

Je décrirai, dans un premier temps, les caractéristiques sociales et scolaires de la zone d'éducation prioritaire de Chenon. Je présenterai ensuite les protagonistes de l'action pédagogique, les enseignantes, leurs pratiques, et leurs élèves. La description de différentes activités d'apprentissage me permettra d'interroger l'influence de l'activité enseignante sur le rapport au travail et les acquisitions scolaires des élèves. L'examen portera également sur ce qui constitue « l'autre face » de l'action enseignante, indissociable de l'action de transmission des savoirs, mais qui peut s'opposer aux activités d'apprentissage proprement dite (la gestion de la classe, la socialisation...). J'évoquerai encore les rapports de l'école aux familles : une large part du « travail » des institutrices est en effet consacrée à pérenniser et/ou améliorer les relations avec les parents d'élèves. Je pourrai alors aborder la manière dont sont « repérées » les difficultés d'apprentissage éprouvées par les élèves, en précisant les modalités de la taxinomie utilisée à cet égard par les enseignantes, ainsi que la nature des moyens mis en œuvre afin de traiter la difficulté scolaire et d'y porter remède. L'échec des tentatives de remédiation, et des recours ponctuels au soutien des experts du réseau d'aide, finit par convaincre les enseignants de la nécessité de solliciter l'affectation des élèves en échec dans une classe de perfectionnement. Aussi est-ce au fonctionnement de la commission qui décide de la réponse à donner à ce type de demande que j'ai consacré la dernière partie de mes observations.

1. Le terrain de recherche. Chenon, sa ZEP, et l'école Jacques-Prévert (Amandine Bebi)

UNE VILLE DE BANLIEUE PAUPERISEE

Chenon fait partie de l'agglomération nouvelle de Saint-Luc-en-Essonne depuis 1972 (celle-ci regroupe 7 communes); dès le début du siècle cette petite bourgade connaît un développement économique spectaculaire ainsi qu'une croissance démographique relativement importante, notamment grâce au rôle du chemin de fer et à la création de la gare de triage (en 1911), celle-ci devient rapidement une des plus importantes et des plus modernes de France.

Cette ville « cheminote » (en 1936 les $\frac{3}{4}$ des habitants sont des cheminots et leur famille) est un bastion du parti communiste depuis les années 1930. De 1000 habitants en 1900, Chenon dépasse les 10000 habitants dans les années 1960, population qui a encore triplé en vingt ans puisque qu'elle atteint les 30000 habitants en 1981 et se stabilise depuis lors ; c'est une ville « jeune » puisque 50% de la population trappiste a moins de 25 ans.

Dès les années 1950-1960, Chenon devient une « ville champignon » : HLM et grands ensembles « poussent » à une vitesse accélérée sur les champs de betteraves pour y accueillir les couches les plus modestes de la population parisienne afin de « désengorger Paris ». Et, si les voies ferrées ont pu autrefois constituer la fierté des habitants et l'emblème de la prospérité de la commune, elles ne servent plus à présent que de garage aux innombrables trains de banlieue et TGV.

Aujourd'hui Chenon est classée parmi les villes « sensibles » de la banlieue parisienne, elle concentre une population défavorisée et très fragilisée:

Entre 1990 et 1999 la part de la population active occupée de la ville se réduit et le taux de chômage accuse alors une hausse de 6 points, celui-ci atteint aujourd'hui les 16%¹, c'est-à-dire deux fois supérieur au taux de chômage du département, de plus 25% des demandeurs d'emploi ont moins de 25 ans. Chenon concentre ainsi un tiers des chômeurs de la ville nouvelle de Saint-Luc-en-Essonne. Aussi, la majorité de la population trappiste se compte parmi les catégories socioprofessionnelles les plus basses dans l'échelle sociale et peu qualifiées, 5.1% des habitants appartiennent à la catégorie des cadres et 38.3% aux catégories ouvrières (contre 18.7% et 20.8% pour l'ensemble de la population de Saint-Luc-en-Essonne), en outre plus de 40% des parents ne sont détenteurs d'aucun diplôme.

Le revenu par habitant est le plus faible du département (et le terme de « quart monde » apparaît régulièrement dans les discours) et le nombre de ménages à faible revenu croît, il représente 65% des flux entrants et 90% de la demande². 11% des ménages bénéficient du RMI.

¹ Recensement 1999.

² Laboratoire Printemps (CNRS-UVSQ), « Risques de passage à la pré-délinquance et stratégies de prévention : Le cas de deux quartiers de la Ville Nouvelle de Saint-Quentin en Essonne », *Rapport de recherche pour*

Même si elles restent minoritaires, les familles monoparentales connaissent une très nette progression depuis 1990, mais paradoxalement Chenon compte aussi une forte proportion de familles nombreuses de cinq personnes et plus (19%), ce taux représente le double de la moyenne départementale et le surpeuplement des appartements n'est pas exceptionnel, seulement 2.1% des logements comportent plus de 6 pièces (Aussi, lors d'entretiens beaucoup d'enfants m'ont dit partager leur chambre avec 4 ou 5 frères et sœurs).

Les logements sociaux constituent la majorité des habitations de la ville (la mairie, en grande difficulté, est propriétaire d'une grande partie d'entre eux). En 1999, 76.7% des habitations sont des locations et 2.1% des logements gratuits. Chenon compte une multitude de logements en mauvais état voire délabrés et nombreux sont les immeubles construits entre les années 1960 et 1980 n'ayant bénéficié d'aucun entretien ni réhabilitations, celles-ci se faisant très rares. « Un tiers des logements serait classé "fragile" selon la typologie du CREPAH (cumul des critères de fragilité sociale et de dysfonctionnements graves) et près de la moitié en "intermédiaire" c'est-à-dire "à risques" »¹. L'ensemble des quartiers a connu une dégradation conjointe et progressive de ses habitations et de sa vie sociale, et ce phénomène ne va qu'en s'accroissant ces dernières années. Selon Raymond Lavigne, historien² : « Le système d'attribution des appartements (entre les mains de l'Etat et des patrons) a fait de Chenon le «réservoir social» du sud de l'Essonne. C'est-à-dire que l'on a entassé là une proportion importante d'une population issue de 67 pays, de langues et de cultures différentes, en majorité maghrébine et africaine débarquée depuis peu et sans qualification. Cet afflux de main d'œuvre s'est produit dans les années 1970 -1980 sous le septennat de Giscard d'Estaing et à la demande du patronat français. C'est cette masse de travailleurs immigrés qui, la première, a subi le choc de la crise ».

La concentration de populations étrangères constitue également une caractéristique importante de la commune, elle reste relativement stable depuis une dizaine d'années : le recensement de 1999 laisse apparaître une proportion de population étrangère d'un peu plus de 21% mais celle-ci dépasse souvent 40% dans de nombreux squares (plusieurs villes de l'Essonne se placent au-dessus de ce taux), certains squares de la ville constituent ainsi de véritables « quartiers d'exil » (Dubet – Lapeyronnie), et Chenon recense aujourd'hui environ quatre-vingt ethnies. Les primo-arrivants sont principalement issus des pays d'Afrique Noire, les arrivées d'enfants ne maîtrisant pas la langue française demeurent encore fréquentes actuellement.

Chenon affiche un taux de délinquance de 92 pour 1000 (également le taux le plus fort de l'Essonne). De nombreux « événements » se trouvent régulièrement médiatisés et contribuent à noircir davantage l'image déjà fortement dépréciée de cette ville : affaires de drogues ; incendie de la synagogue ; jugement d'un viol collectif d'une jeune fille de 15 ans...

Voilà donc une ville qui concentre suffisamment de difficultés économiques et sociales pour que la circonscription scolaire ait été classée en zone d'éducation prioritaire.

l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (IHESI) et le Syndicat d'Agglomération Nouvelle (SAN), 2000.

¹ Laboratoire Printemps, *op. cit.*

² Lavigne R., *Chenon mémoires d'avenir*, Edition Ville de Chenon, 1997.

LA ZEP DE CHENON

La ZEP de Chenon fait partie de la seconde génération des ZEP, elle est créée en 1990 dans le cadre du programme de relance des zones d'éducation prioritaires. Cependant à cette date tous les établissements (et plus particulièrement les écoles primaires) ne sont pas classés ZEP et la ville fait l'objet de luttes entre les « pro tout ZEP » et les « anti tout ZEP ». C'est en 1999 que ces affrontements prennent fin avec le classement de tous les établissements scolaires de la commune en zone d'éducation prioritaire. Ces décisions résultent de la révision de la carte des ZEP (B.O n°29 du 16 juillet 1998) qui s'accompagne de la création des réseaux d'éducation prioritaires (REP) et des contrats de réussite.

A Chenon la moitié de la population a moins de 25 ans, ce qui nécessite de nombreuses structures éducatives. Aussi sa ZEP arrive-t-elle en seconde position avec plus de 8000 élèves répartis entre 35 écoles maternelles et élémentaires, 3 collèges, 2 lycées professionnels et un lycée polyvalent. Rappelons, pour mesurer cette indication, que la taille moyenne des ZEP est d'environ 3500 élèves.

Tableau I - *Répartition de la population scolaire (1996/1997)*

Type d'établissement	Effectifs en %
Ecoles maternelles	22.7
Ecoles primaires	31.2
Collèges	24.7
Lycées	21.5

Selon le Rapport Moisan – Simon¹, le pilotage d'une ZEP « géante » est bien évidemment beaucoup plus délicat que celui d'une ZEP de « taille humaine ». L'académie de Versailles est d'ailleurs considérée comme contre performante, affichant une valeur ajoutée négative par rapport aux performances attendues. Chenon est classée parmi les ZEP les plus instables au vu de la proportion d'enseignants qui y sont en poste depuis trois ans ou plus : 43% dans les écoles primaires, et 50% dans les collèges.

La politique de relance des ZEP impulse la création des Réseaux d'éducation prioritaire qui doit permettre la division des ZEP trop importantes en unités plus réduites, mais toujours dans une logique de cohérence de l'ensemble de la ZEP. Chenon est alors divisée en trois REP (en conservant toutefois le pilotage de la ZEP), chaque réseau étant composé d'un collège (« la tête de réseau ») et des écoles qui lui sont associées. Les projets de chaque REP doivent s'inscrire dans la continuité du cadre local de la ZEP, de manière à conserver la cohérence et l'unité des actions de l'ensemble des partenaires. Le projet de zone associe les différents établissements scolaires ainsi que les travailleurs sociaux du quartier, il est élaboré par le groupe de pilotage local (composé de l'IEN et du principal du collège concerné) dans le but de « fédérer et donner cohérence aux objectifs communs à un ensemble d'établissements scolarisant un même public d'élèves ». Ce document doit faire apparaître *le diagnostic de départ, le plan d'action ainsi que les modalités d'évaluation.*

¹ MOISAN C. et SIMON J., *Rapport de recherche : Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP, 1997.

Depuis 1997, les quatre axes des projets de zone de Chenon sont :

le métier d'élève : la maîtrise de la langue, le partenariat culturel...

l'éducation à la citoyenneté : sécurité routière, USEP, sorties...

la communication : la mise en réseau d'établissements, les relations école/famille...

la prévention : dans les domaines de la santé, de la violence...

Le rapport Moisan - Simon établit une classification des ZEP selon le type de projet développé :

des projets sans liste significative d'action, voire "passe-partout" ;

des projets très diversifiés, sans hiérarchie des actions ;

des projets donnant une priorité aux actions axées sur la citoyenneté ;

des projets plaçant les apprentissages en priorité : c'est dans cette dernière catégorie qu'est classée la ZEP de Chenon.

L'élaboration des projets de zone doit s'inscrire dans la logique du contrat de réussite. Celui-ci décrit l'organisation retenue, précise quels sont les objectifs prioritaires, les moyens engagés ainsi que les modalités d'évaluation. Ce cahier des charges consiste en un engagement entre le réseau et les autorités départementales, « il vise l'amélioration des résultats scolaires, la réussite dans les apprentissages, par l'application d'orientations prioritaires », c'est-à-dire qu'il est « *le reflet des objectifs nationaux dans la réalité locale* » (IEN).

Les contrats de réussite fixent dix objectifs nationaux, les REP définissent leur projet en se réappropriant certains objectifs, ceux des REP de Chenon sont les objectifs 1, 6 et 7 (mais nous verrons ensuite comment toutes ces injonctions générales se traduisent dans le projet d'école) :

Réaffirmer des exigences communes pour assurer un égal accès au savoir.

Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recentrer les projets d'établissements autour de l'appropriation des compétences de base.

Introduire un enseignement à l'image pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information et renforcer les activités culturelles et l'accès aux disciplines de la sensibilité.

Promouvoir la scolarisation précoce pour ouvrir plus largement les voies de la réussite scolaire.

Assurer le soutien pédagogique des élèves les plus fragiles et définir les moyens de la lutte contre l'échec scolaire.

Renforcer l'éducation à la citoyenneté et la mettre en place dans des chartes de vie scolaire, les codes des droits et devoirs. Mettre en place le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Resserrer les liens de l'école avec les parents.

Ouvrir l'école sur le quartier et développer les activités périscolaires.

Donner aux acteurs de terrain des outils véritablement efficaces pour évaluer les progrès : élaboration d'une banque de données au niveau départemental.

Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant (organisation de stages...).

Cette volonté de privilégier la réussite des apprentissages n'est pas superflue. Les résultats aux évaluations nationales de français et de mathématiques classent Chenon, en effet, en dessous non seulement de la moyenne nationale, mais également de la moyenne des établissements ZEP/REP.

Tableau II - Résultats aux évaluations nationales de CE2 (2000-2001)

	Score moyen en Français	Score moyen en Mathématiques
Référence nationale	72 %	67.1 %
Ecoles en ZEP/REP	63.7 %	59.1 %
Circonscription de Chenon	57.9 %	53.3 %

Tableau III - Evolution des résultats aux évaluations nationales de CE2 depuis 1995

Année		Score global Français	Score global Mathématiques
1995	Chenon	55.00%	55.90%
	National	67.00%	66.40%
	Ecart	12.00	10.50
	Evolution de l'écart	.	.
1996	Chenon	52.80%	56.20%
	National	64.40%	67.00%
	Ecart	11.60	10.80
	Evolution de l'écart	-0.40	+0.30
1997	Chenon	52.10%	57.90%
	National	64.50%	71.00%
	Ecart	12.40	13.10
	Evolution de l'écart	+0.80	+2.30
1998	Chenon	53.00%	57.80%
	National	65.06%	69.10%
	Ecart	12.60	11.30
	Evolution de l'écart	+0.20	-1.80
1999	Chenon	53.70%	53.20%
	National	66.60%	66.00%
	Ecart	12.90	12.80
	Evolution de l'écart	+0.30	+1.50
2000	Chenon	57.90%	53.30%
	National	72%	67.10%
	Ecart	14.10	13.80
	Evolution de l'écart	+1.20	+1

Depuis le classement de Chenon en zone d'éducation prioritaire, on ne remarque ni progression des résultats aux évaluations nationales (mais seulement le maintien du niveau), ni réduction de l'écart par rapport à la moyenne nationale. En 2000 cet écart connaît même une progression inhabituelle : les différences des résultats en français et en mathématiques

obtenus à Chenon par rapport à la moyenne nationale ont atteint un taux record (on observe des données du même ordre pour ce qui concerne les évaluations à l'entrée en 6^{ème}). Le découpage de la ZEP en trois réseaux d'éducation prioritaire est certes trop récent pour qu'on puisse en constater les éventuels effets positifs au niveau des résultats aux évaluations. Mais peut-on réellement espérer du seul découpage de la ZEP en plusieurs REP, à la tête desquels se trouve le directeur d'un collège, des effets positifs sur les apprentissages en primaire ou simplement dans le secondaire ?

Selon Jacques Pain¹ « Chenon constitue géographiquement, historiquement et socialement, un modèle parfait de la banlieue à problèmes ». Il est vrai que l'on peut considérer la ville de Chenon comme « sinistrée » à bien des égards. Il serait tentant d'imputer purement et simplement les résultats scolaires obtenus dans la ZEP à la situation socio-économique de la population concernée, en pensant la difficulté scolaire comme un effet quasi mécanique de la pauvreté économique et de la difficulté sociale. Nous avons choisi d'aller voir de plus près comment se déroule la vie dans les écoles, par quelles mesures, moyens et pratiques les enseignants conduisent les apprentissages des publics auxquels ils font face quotidiennement.

III - L'école Jacques-Prévert

L'école qui a servi de « terrain » à ce travail se situe dans le quartier populaire de la Plaine de Jourde, au sein du square Jacques-Prévert qui a donné son nom à l'établissement. Celui-ci se trouve « encerclé » par un ensemble d'immeubles de couleurs diverses (« les bâtiments » selon les enfants). Les enfants fréquentant l'école logent dans ces appartements, dont les entrées et balcons semblent orientés en direction de l'école. L'établissement scolaire primaire – seul bâtiment du square construit de plain-pied – est constitué de deux corps : la maternelle et l'élémentaire. Ces deux structures ont un fonctionnement autonome et ne communiquent pas entre elles, chacune ayant sa propre cour de récréation.

Le quartier est à l'image de la ville, il est effectivement caractérisé entre autres par :

- une précarité relativement importante : le taux de chômage frôle les 28% selon les enseignants.
- la multiplicité ethnique et culturelle, celle-ci constituant aussi un des critères déterminants dans la classification d'un territoire en ZEP. Le taux d'enfants de nationalité étrangère s'élève à 44.3% pour l'ensemble des écoles de Chenon, il atteint 60% à l'école Jacques-Prévert, les familles du quartier proviennent majoritairement des pays d'Afrique Noire et d'Afrique du Nord.

Les résultats aux évaluations nationales de CE2 classent Jacques-Prévert dans la moyenne des écoles de la circonscription, c'est-à-dire bien au-dessous des résultats nationaux :

Tableau IV - *Résultats aux évaluations nationales de CE2 (2000-2001)*

	Score moyen en Français	Score moyen en Mathématiques
Référence nationale	72 %	67.1 %
Ecoles en ZEP/REP	63.7 %	59.1 %
Circonscription de Chenon	57.9 %	53.3 %
Ecole Jacques-Prévert	57.7 %	56 %

¹ Pain J., Grandin-Degois M-P. et Le Goff C., *Banlieues : les défis d'un collège citoyen*, Paris, ESF, 1998.

A la rentrée de septembre 2000, l'école accueillait 168 élèves répartis en 8 classes de la manière suivante :

Classe	Nombre d'élèves
CP	21
CP – CE2	6 + 13
CE1	19
CE1	19
CE2	26
CM1	23
CM1 – CM2	9 + 9
CM2	23

L'équipe enseignante est composée de neuf instituteurs dont deux à mi-temps : le directeur d'école (en raison de ses responsabilités) et une institutrice se partagent la classe de CM2. Un poste d'enseignante ZIL (zone d'intervention limitée) est rattaché à cette école, cette institutrice n'a pas la charge d'une classe mais sa fonction est de remplacer ses collègues absents dans les écoles du secteur pour des périodes variables (de quelques heures à plus d'un mois). L'école dispose également de deux aides éducateurs (en emploi jeune) qui exercent principalement un rôle de surveillance et d'animation (pendant les récréations notamment), ils prennent en charge essentiellement les élèves en salle informatique et à la bibliothèque ; et ils se tiennent aussi à la disposition des enseignants pour effectuer des tâches diverses : photocopies, accompagnement de classe... C'est sans aucun doute l'équipe enseignante qui donne à l'école Jacques-Prévert sa forte spécificité.

L'EQUIPE ENSEIGNANTE

Une des caractéristiques premières de l'équipe est sa stabilité : la majorité des enseignants est en poste dans cette école depuis la fin des années 1980. Cette situation est franchement inhabituelle dans une ZEP classée « instable » compte tenu du turn-over de ses maîtres (seuls 43% des enseignants de primaire, rappelons-le, exercent dans une même école depuis au moins trois ans).

Ici les enseignants ne demandent pas leur mutation, ni pour une autre circonscription ni pour une autre école de la ville : enseigner en ZEP et y rester est un choix. Et si parfois l'affectation à Jacques-Prévert résulte d'une décision de l'éducation nationale, y continuer sa carrière est une volonté personnelle, l'établissement ne constitue pas un lieu de passage dans la trajectoire professionnelle.

On pourrait alors se demander quelles motivations animent ces acteurs. Cette position est déterminée par plusieurs caractéristiques :
la convivialité et « l'esprit de groupe » ;
l'histoire personnelle de chacun ;
une même conception de l'enseignement : « l'engagement ».

La convivialité et l'esprit de groupe

Les enseignants de l'école forment une équipe solidaire. Les années passées ensemble ont permis de souder le groupe et de tisser des liens amicaux très étroits : la moindre occasion permet de reformer le groupe à l'extérieur de l'école : un anniversaire, une sortie, les vacances... « *C'est vrai que c'est des copains, c'est pas que des collègues* » (Catherine).

L'âge des instituteurs et institutrices s'échelonne de 30 à 48 ans environ, toutefois les nouveaux venus, quelque soit leur âge, sont assurés de se voir intégrés au groupe rapidement à condition qu'ils partagent les valeurs communes : humour et décontraction, ainsi qu'une même conception de l'enseignement en ZEP. Depuis la fin des années 1980 – date à laquelle la plupart des enseignants actuels sont arrivés – le groupe était fédéré autour d'un directeur charismatique, Jérôme Brisson (la salle polyvalente de l'école où se déroulent réunions et spectacles porte aujourd'hui son nom). Il partit à la retraite en juin 2000, Yvon Poullaouec (enseignant dans une autre école de Chenon) l'a remplacé et, par son dynamisme, sa rigueur et son optique de travail, il a très vite été « adopté » à l'unanimité par l'équipe.

A une autre échelle, mon intégration dans cette école s'est faite « naturellement » et dès les premiers instants. Mon statut d'observatrice n'a posé aucun problème, au contraire tous se sont montrés curieux et désireux de coopérer à la recherche. Régulièrement on m'a conviée à diverses manifestations : soirées entre enseignants, « pots » de départ, foire aux livres, fête de l'école, sorties de classe... Les membres du groupe s'avèrent très solidaires, ils assurent quotidiennement un rôle de soutien et d'entraide qui revêt des formes diverses. Ainsi, lorsque, par son comportement (violent, indiscipliné ou vulgaire), un enfant perturbe la classe à de nombreuses reprises, l'enseignant n'hésite pas, en guise de punition, à l'envoyer dans une autre classe : l'élève s'assoit dans un coin de la salle avec le travail à effectuer (le plus souvent les exercices qu'il n'a pas voulu faire dans sa classe) et ne dit mot jusqu'à l'heure de sortie. S'il tente toutefois de déranger la classe, la maîtresse le rappelle vigoureusement à l'ordre (ce qui est plutôt exceptionnel : l'enfant, isolé, demeure relativement calme). De même chaque enseignant a la possibilité d'exposer ses problèmes, tant professionnels que personnels, tous tentent d'apporter solutions ou conseils à partir de leur propre expérience professionnelle ou biographique. Les récréations apparaissent comme des moments privilégiés dans la journée, autant pour les élèves que pour leurs enseignants. Ces instants permettent de « décompresser », « de souffler un peu » autour d'un café, ils sont aussi propices aux éclats de rires puisque chacun fait état de situations de classes amusantes ou déroutantes. De plus, on en profite pour échanger des informations diverses, des idées (sur les méthodes, activités...), du matériel... Ces discussions professionnelles disparaissent souvent au profit de conversations autour de la sphère privée, on parle de ses enfants, de son conjoint, des vacances et des diverses activités réalisées durant le week-end...

« Donc avec Jérôme Brisson qui était notre directeur, c'était un homme absolument super chaleureux, quelqu'un d'extraordinaire qui venait d'un monde paysan, la paysannerie du Gers, très humain et autour de lui s'est greffée une équipe en fait... qui est restée comme un noyau, qui est restée vraiment comme un noyau. Alors des fois il y en a quelques-uns qui partent, qui sont remplacés mais généralement les gens... Parce qu'en fait ce qu'il se passe dans notre école c'est qu'il y a des personnes de très forte personnalité et en fait c'est très difficile aussi de travailler avec nous parce qu'on se connaît très bien, nous on se retrouve même très souvent à l'extérieur de l'école, on s'aime beaucoup, on fait des choses ensemble etc. Donc en fait pour des gens qui n'ont pas... par exemple les gens qui commencent à dire

“On ne peut rien faire avec ces mômes-là”, alors déjà là, bon... nous il y a une distance qui s'établit parce que ça veut dire qu'on ne s'intéresse pas à ce qu'ils vivent... ».

« Donc les gens qui veulent rester sur notre école et qui nous disent qu'il y a un poste qui se libère sur l'école Jacques-Prévert etc., c'est sûr que ce sont des gens qui ont quand même... une fibre humaniste, quelque chose, une envie de travailler avec les enfants en difficulté ou ils ont envie de travailler dans ce milieu-là quoi ! Parce que c'est dur, il faut pas le cacher ! C'est difficile ! Bon nous... tu vas voir quand les enfants arrivent le matin avec des valoches sous les yeux en disant : “On a été réveillé cette nuit par les pompiers, il a fallu sortir des appartements parce que la cage d'escalier à cause des poubelles, le feu des poubelles, prenait feu”, il faut bien gérer ça ! L'enfant il a vécu ça et c'est sûr que ce petit enfant-là ce matin-là, il ne peut pas apprendre. D'abord parce qu'il a eu peur, parce qu'il a une préoccupation qui le... qui le bouffe quoi en fait, il faut bien voir ! Il y a quand même, et puis il y a des familles qui sont vraiment, qui vivent avec 50 balles par jour, hein, c'est la vérité ! C'est une réalité sociale, il y a un quart monde ici énorme ! » (*Valérie, institutrice du CE1 a*).

Une forte expérience biographique

Les enseignants de cette école présentent majoritairement un parcours relativement original, parfois atypique mais toujours déterminant pour l'activité d'enseignement. Pour plusieurs d'entre eux l'enseignement n'est pas la première activité professionnelle exercée (une enseignante était assistante sociale), on y est parfois entré tardivement (après la naissance des enfants). Ces maîtres sont majoritairement issus des « classes moyennes » dans lesquelles le plus souvent la part du capital culturel détenue est supérieure à celle du capital économique. Le conjoint occupe une position identique (professeur des écoles) ou supérieure (professeur d'université). Tous ont une bonne connaissance des cultures et modes de vie étrangers : Valérie a passé sept ans en Algérie avec son mari paraguayen, et Catherine (fille d'un officier de marine) a vécu dans de nombreux pays. Tous affichent sans complexe leur passé militant (souvent communiste) et aujourd'hui enseigner en ZEP est pour eux une nouvelle manière de militer activement. Selon Valérie, Jacques-Prévert est considéré comme « un repère de rouges ». Travailler en ZEP est conçu comme un engagement personnel quotidien au nom de l'idéal républicain, afin que tous les enfants puissent réussir à l'école, indépendamment du milieu social d'origine. Cette conception égalitariste de l'enseignement domine dans l'école étudiée. La réussite scolaire est vue comme le moyen par lequel ces enfants issus de milieux très défavorisés pourront s'arracher à leur destin de classe. Ces enseignants « missionnaires » se sont fixés pour objectif de doter ces enfants des moyens scolaires leur permettant de « s'intégrer » socialement voire de s'élever dans la hiérarchie sociale. La connaissance est considérée comme la voie favorisant l'ascension sociale c'est-à-dire permettant de « ne pas tourner mal », de « ne pas devenir délinquant », l'exemple de certains jeunes du quartier ayant eu de graves problèmes avec la justice sert effectivement d'image repoussoir aux enseignants. « *Et puis en tombant dans cette école je me suis retrouvée avec des gens, on a commencé à constituer un noyau en fait, et des gens qui en effet, vis-à-vis de l'enfant en difficulté, qui avaient un autre regard, qui n'avaient pas ce regard d'exclusion mais au contraire d'aide en se disant : « Bon celui-là comment on va faire pour le, pour le sortir de là, c'est pas possible, qu'est-ce qu'on peut trouver de nouveau pour le raccrocher au wagon ? »* » (Valérie).

Une autre forme de militantisme : l'engagement au quotidien

Cet engagement se traduit dans l'implication des enseignants dans les différentes manifestations culturelles et artistiques du quartier ou de la ville : plusieurs classes participent au festival “Banlieue's art”. Les instituteurs travaillent également en partenariat avec les associations de quartier. Des éducateurs du centre social du quartier ont par exemple participé

à la fête de fin d'année, certains enfants fréquentant le centre ont chanté des chansons dont ils avaient écrit les paroles avec l'aide de l'éducateur. Cela a permis aux enseignants et aux familles de découvrir ce que les enfants produisent dans le cadre des activités extra-scolaires. Aussi, des mères de familles fréquentant le centre social ont participé au projet photographie mis en place dans la classe de CE1 de Valérie : elles ont ouvert leurs portes aux photographes étudiant le travail domestique quotidien des femmes, notamment la préparation des repas. Ces photos ont donné lieu à une exposition réunissant les clichés de ces femmes (dont les enfants fréquentent l'école Jacques-Prévert) ainsi que les travaux effectués par les élèves de CE1 dans le cadre du projet de classe. L'objectif de l'équipe est de faire accéder les enfants à la culture, ouvrir leur champ de connaissances générales mais aussi locales : visite du quartier dirigée par un architecte expliquant aux enfants les étapes de la construction du square et des bâtiments ; visite des jardins du château de Sceaux (peu d'enfants connaissaient le site, qui se trouve à 11 km de la ville de Chenon).

Majoritairement les enseignants dirigent les études quotidiennes après la classe de 16h30 à 17h30, certains prennent en charge cette activité tous les soirs, d'autres le font deux fois par semaine (en fonction des contraintes personnelles). Antérieurement ce système d'étude était géré par l'école de manière informelle : les familles devaient participer financièrement, toutefois le montant de cette contribution n'était pas considérable. Depuis quelques années la municipalité gère les systèmes d'études en place dans les écoles primaires, ce mode de gestion institutionnalisé a contribué à l'augmentation du coût de l'aide aux devoirs dispensée par des professionnels, il s'élève actuellement à 150 francs par mois. Dans ce cadre, chaque maître prend en charge généralement les élèves de sa classe (qui restent à l'étude) ou les élèves du même niveau (et d'autres niveaux selon les disponibilités), cela ne constitue pas un effectif très important : une dizaine d'élèves environ chaque soir. Les enfants font leurs devoirs pour le lendemain (exercices ou textes à lire), le maître vérifie le travail de chacun et apporte selon les besoins une aide personnalisée.

Souvent après l'étude les instituteurs restent à l'école afin de préparer leur classe ou l'activité prévue le lendemain, ou bien encore pour rencontrer les parents.

« C'est vrai qu'à Jacques-Prévert, ils ne sont pas là à regarder... c'est rare qu'à 4 heures 4 heures et quart il n'y ait plus personne dans l'école alors qu'il y a d'autres écoles à 4 h 05, pas la peine de téléphoner, ils sont tous déjà chez eux. Tu vois quand même l'implication par ce genre de choses, après ça reste une implication personnelle, c'est vrai qu'à Jacques-Prévert tu y vas à 6h tu trouveras toujours un prof qui traîne, et tu as d'autres écoles où à 4 h 05 il y a personne ». (Florence, médiatrice école/famille).

2. Le quotidien de la classe (Amandine Bebi)

CLASSES, ENSEIGNANTES ET ELEVES

Les classes

Les deux classes de CE1 de l'école Jacques-Prévert ont constitué les lieux d'observation durant l'année scolaire 2000-2001. Ce cadre semblait intéressant dans la mesure où les institutrices, Valérie et Catherine, suivent leurs élèves pendant deux ans (voire 3 ans à la rentrée prochaine) :

- en 1999-2000 : elles avaient en charge les classes de CP avec quelques élèves effectuant un CP/CE1 (voir plus loin).

- en 2000-2001 : elles conservent leurs effectifs de CP en CE1. Dans chacune des deux classes un élève a redoublé son CE1 : Dany et Zoubai re, se trouvent pour la première année dans les classes de Valérie et de Catherine.

A la rentrée de septembre, Catherine et une autre enseignante auront chacune la responsabilité d'une classe de double niveau : CE1 et CE2. Il a été décidé de disperser dans trois classes les élèves de CP (futurs CE1 à la rentrée), l'institutrice ayant dû faire face à de nombreux problèmes cette année. Celle-ci déclare n'avoir jamais eu « une classe aussi difficile que celle de cette année » (très grande hétérogénéité des élèves, agitation permanente, comportements violents...).

Les enseignantes

CE1a :

Valérie, 47 ans, est institutrice depuis 1986 et enseigne : en classe de SES dans trois communes successives de la banlieue populaire, c'est en 1989 qu'elle intègre l'école Jacques-Prévert à Chenon. C'est à la suite d'une expérience d'enseignement dans un lycée algérien qu'elle choisit de devenir institutrice à son retour en France (elle a vécu 7 ans en Algérie avec son mari et ses deux filles).

CE1b :

Catherine, 36 ans, est institutrice depuis 1985 et enseigne dans cette école depuis 1989 également. Elle se destine à l'enseignement afin d'exercer dans les hôpitaux, puis après quelques années passées en ZEP elle choisit d'y rester car elle estime « servir autant ici qu'ailleurs ». Il me semble important de préciser que durant l'année scolaire 1999-2000 Catherine était en congé maternité du mois de décembre jusqu'à la fin du mois de juin. Elle a été remplacée par un maître considéré comme « incompetent » par tous les enseignants de l'école. Aussi celui-ci a été sanctionné à la suite d'une visite de classe de l'inspecteur, il a été « muté » au mois de mai 2000 ; l'enseignante ZIL lui a alors succédé jusqu'à la fin de l'année scolaire. L'observation des cahiers de CP montre qu'aucun exercice écrit (texte, écriture, dictée, contrôle...) n'a été réalisé après la date du 3 mars (et peu effectués auparavant).

Lors des descriptions de pratiques, de méthodes... je parle indistinctement de Valérie ou de Catherine, en employant le prénom de l'une ou de l'autre, en citant leurs activités et pratiques indifféremment. Bien qu'essayant tout au long de l'année de découvrir des points divergents entre les deux enseignantes (sur les méthodes, sur leurs attitudes envers les élèves ou les parents), je n'ai pu en relever aucun de significatif. Les deux institutrices travaillent étrangement de la même manière, en employant des méthodes, et pratiques similaires, mais ce qui interpelle davantage l'observateur, c'est la similitude des discours et comportements avec les élèves et notamment les élèves en difficulté (point que nous allons développer plus loin).

Les élèves

Les tableaux suivants permettent une rapide identification des élèves à l'aide de quelques caractéristiques (non exhaustives) recueillies au cours d'entretiens individuels avec chaque enfant et/ou auprès de leurs enseignantes. Les classes se révèlent être plutôt homogènes du point de vue de l'origine sociale : les enfants sont tous issus de milieux populaires et modestes (voire en grande difficulté sociale).

Classe de CE1a

Prénom	Age en septembre 2000	Classe précédente	Situation des parents	Profession du père	Profession de la mère	Frères et sœurs	Pays d'origine (père/mère)
Lila	7	CP	Mariés	Ouvrier	Au foyer	3	Algérie
Cindy	7	CP	Divorcés	Chômage	Fait des saisies informatiques	1	Réunion / France
Jihane	7	CP (primo-arrivante)	Mariés	Retraité	Au foyer	2	Maroc
Ridley	8	CP/CE1	Divorcés	Ne le connaît pas	Chômage depuis peu	3	Guyane / France
Alison	7	CP	Mariés	Accident du travail cette année	Aide ménagère	3	Cambodge / France
Méryem	8	CP/CE1	Mariés	NSP	Au foyer	3	Turquie
Moussa	8	CP/CE1	Mariés (2 ^{ème} épouse)	Cantonnier	Au foyer	10 (5 demi)	Mali
Tiécoro	8	CP/CE1	Mariés (1 ^{ère} épouse)		Au foyer	10 (5 demi)	Mali
Mouna	7	CP	Mariés	Gardien	Au foyer	5	Tunisie
Hamza	7	CP	Mariés	Mécanicien	Au foyer	5 (dont une sœur mariée)	Maroc
Linda	7	CP	Mariés	Ouvrier	Au foyer	3	Algérie
Mélanie	7	CP	Mariés	menuisier	Garde des enfants	2	France
Jessica	7	CP	Mariés	Restaurateur	Au foyer	2	Turquie / France
Walid	7	CP	Divorcés	NSP	Aide à domicile	3	Algérie
Ziad	7	CP	Mariés	Cuisinier	Garde des enfants	3	Maroc
Dany	8	CE1	Mariés	Retraité	Femme de ménage	5 (3 sont indépendants)	Cap-Vert
Awa	7	CP	Mariés	Employé	Au foyer	3	Mali
Andréas	7	CP	Mariés	Chômage	Vendeuse en grande surface	4	Côte d'Ivoire / France
Sleter				Déménagement en octobre			

Classe de CE1b

Prénom	Age en septembre 2000	Classe précédente	Situation des parents	Profession du père	Profession de la mère	Frères et sœurs	Pays d'origine (père/mère)
Myriam	7	CP	Mariés	Cuisinier		2	Maroc
Magalie	7	CP (autre école)	Divorcés	Gendarme en Guyane	Cuisinière	3 (en Guyane)	Guyane
Aurélie	7	CP	Divorcés	Représentant	Travaille (mais ne connaît pas sa profession)	0	France
Zoubaire	8	CE1	Mariés (2 épouses)	(au Mali)	Au foyer	5	Mali
Adrien	7	CP	Mariés	Employé dans le bâtiment	Au foyer	3	Portugal / France
Aminata	7	CP	Mariés	Ouvrier en boulangerie	Au foyer	6	Gambie
Boye	7	CP	Mariés		Au foyer	3	Sénégal
Laura	7	CP (autre école)	Divorcés	Employé dans les transports	Employée dans une grande surface	1	
Aurélie	7	CP	Mariés	Travaille (mais ne connaît pas sa profession)	Au foyer	2	France
Jérémy	7	CP	Divorcés	NSP	Secrétaire	2	France
Mickaël	8	CP/CE1	Mariés	Ouvrier forestier	Au foyer	0	Portugal
Aaron	7	CP	Mariés	Travaille (mais ne connaît pas sa profession)	Au foyer	3	DOM TOM
Jason	7	CP	Mariés	Travaille (mais ne connaît pas sa profession)	Au foyer	2	Sénégal
Adriana	8	CP/CE1	Mariés	Ouvrier en bâtiment	Femme de ménage	4	Portugal
Oumar	8	CP/CE1	Père décédé	-	Au foyer	3 indépendants 1soeur décédée	Mauritanie
Andrews	7	CP	Mariés	Chômage	Employée dans une grande surface	4	Côte d'Ivoire / France

Djenaba	7	CP (autre école)	Mariés	Travaille (mais ne connaît pas sa profession)	Au foyer	4	Mali
Mounir	8	CP/CE 1	Déménagement en novembre				
Marion	7	CP	Déménagement en décembre				

PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET APPRENTISSAGES

Disposition et fonctionnement de la classe

Lorsque l'on pénètre dans la classe, on découvre une salle agréable et lumineuse, décorée de dessins, peintures et autres ouvrages réalisés par les élèves. La pièce comporte un « coin détente » composé d'une petite bibliothèque au pied de laquelle sont disposés quelques matelas et coussins.

La salle de classe n'est pas organisée à la manière des classes primaires traditionnelles (c'est-à-dire par rangées de tables de deux élèves), les pupitres sont disposés en forme de « U ».

Par cette organisation de la classe l'institutrice regroupe devant le tableau les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou ceux qu'il faut « surveiller » ou « pousser un peu », elle les a ainsi « sous la main ». Autour sont disposés à la suite les pupitres des élèves considérés comme plus autonomes dans les activités scolaires, ceux qui « se débrouillent plus tout seuls ».

Pourtant cet agencement de la classe n'est aucunement figé ni défini une fois pour toutes au début de l'année, en effet il se trouve modifié au gré des diverses activités réalisées, chacune exigeant souvent en effet une disposition du matériel plus adaptée, et engendrant de cette manière également une dispersion des élèves spécifique : les évaluations (les tables sont individualisées), les activités de projet (les enfants sont divisés en groupes hétérogènes)...

La journée de classe débute le plus souvent par les mêmes rituels répétés chaque matin. Lorsque les élèves, rangés par deux, rentrent dans la classe, la maîtresse commence en lançant le traditionnel : « Est-ce que tout le monde va bien aujourd'hui ? Vous êtes en forme ? », auquel les enfants répondent affirmativement d'une même voix. Les élèves sortent leurs cahiers et matériel scolaire de leur cartable qu'il leur faut ensuite immédiatement ranger au fond de la classe. La maîtresse est attachée à cette organisation, de cette manière les enfants n'ont pas accès à leur cartable et donc ne « fouillent » pas à l'intérieur, ce qui permet de ne pas gêner la concentration de l'élève et de la classe entière. Pendant que les enfants s'installent à leur pupitre, la maîtresse écrit la date au tableau puis énonce le déroulement de la matinée, dont les activités s'enchaînent quasiment de la même manière chaque jour : ardoise, chanson/poésie, lecture, récréation, mathématiques.

Les activités d'apprentissage

L'écriture

L'ardoise constitue ici un instrument indispensable dans l'activité d'apprentissage de l'écriture. L'enseignante extrait quelques mots du texte étudié par la classe, les élèves ont pour tâche de retenir et de savoir écrire ces quelques mots pour le lendemain (une dizaine par semaine), ceux-ci ayant déjà été travaillés en classe. Chaque matin, la maîtresse vérifie si ces « mots outils » ont été appris (ou plutôt révisés) correctement : elle dicte les mots un à un que les élèves notent sur leur ardoise puis elle contrôle en pointant les erreurs éventuelles.

C'est à l'aide d'une méthode « routinisée » que se réalise l'apprentissage de nouveaux mots, selon l'enseignante pour apprendre un mot il faut :

Le décomposer : « Combien y a-t-il de lettres dans ce mot ? Le mot est fait de combien de syllabes ? Quels sons entend-on dans ce mot ? »,

L'épeler : à tour de rôle quelques élèves citent les lettres constitutives du mot en fermant les yeux afin de bien le « photographier », « il faut que le mot soit écrit dans la tête ».

L'écrire sur l'ardoise, ensuite « on efface et on s'entraîne à l'écrire plusieurs fois ». Ainsi appris en classe, il ne s'agira plus pour l'élève que de revoir ce mot le soir à la maison pour le retenir.

De cette manière les enfants apprennent l'écriture de chiffres, noms, verbes, adjectifs... relativement courts et simples en début d'année (« un, deux, tête... ») qui se complexifient au fil des mois (« voiture, écriture, musique, pénible... ») et constituent des phrases succinctes. Ces mots sont ensuite inscrits dans le cahier de lecture et classés dans un répertoire de sons.

La lecture

Dans leurs activités de transmission de savoirs, les deux institutrices mettent en œuvre une méthode qui combine méthodes phonique et globale. En début d'année Valérie effectue un rappel à ses élèves, qui témoigne de la méthode qui domine sa pédagogie :

« Pour être un bon lecteur, il faut :

comprendre, car lire c'est comprendre,

pour comprendre il faut lire vite et se rappeler,

se souvenir de ce qu'on a lu.

Et tout ça nécessite un travail d'entraînement, comme les sportifs on s'entraîne ! ».¹

Valérie et Catherine ne pratiquent pas réellement une pédagogie différenciée dans la mesure où elles ne classent pas les élèves en groupes de niveaux (à partir des résultats aux évaluations), ni en français, ni en mathématiques, pour deux raisons principales selon elles : les effets stigmatisants que cela peut avoir sur les élèves (et la difficulté à s'extraire de la catégorie « mauvais lecteur » par exemple) ;

mais aussi pour des raisons pratiques : l'organisation et la gestion de la classe deviennent beaucoup plus complexes lorsque la maîtresse établit un type d'exercice ou d'activité différentes pour chacun des groupes ; par exemple au niveau du matériel d'apprentissage : il faut prévoir un nombre exact de photocopies pour chaque élève, et cela peut réduire considérablement les chances de passage d'un groupe à l'autre.

« Tu peux avoir trois types d'exercices différents donc tu peux envisager de passer un même d'un groupe à l'autre encore, sauf que quand tu arrives en classe tu as fait tes photocopies

¹ Les méthodes d'apprentissage en lecture font débat entre les partisans de la méthode « traditionnelle » et de la méthode « naturelle ». Selon la méthode « phonique », traditionnelle (du « B.A.BA »), « Lire c'est être capable de transposer, en tenant compte du sens de l'écriture et des marques de ponctuation, une suite de signes graphiques en une suite de sons de la langue. Savoir lire c'est pouvoir effectuer correctement ces opérations et apprendre à lire n'est rien d'autre qu'apprendre les lois du décodage. Quand on maîtrise ces différentes opérations il devient possible de lire des mots nouveaux, jamais rencontrés, et même des mots qui n'existent pas » (Sprenger-Charolles L., « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage », *Pratiques* n°52, décembre 1986). Selon la méthode phonique, pour lire il s'agit donc de découvrir le code de conversion entre lettres et sons (décoder). Ses défenseurs s'opposent aux partisans de méthodes dites naturelles, globales dans lesquelles « le code n'est enseigné que de façon secondaire, l'objectif principal étant d'utiliser les indices sémantiques inclus dans le texte pour formuler des hypothèses linguistiques et tenter de deviner les mots à venir, à lire par anticipation ». L'enfant lit et comprend un mot à l'aide du sens du contexte (texte entier, phrases environnantes). Mais, comme le demande E. Jamet, « la lecture est-elle une devinette ? » (*Psychologie de l'éducation*, n°2, 1996).

pour le nombre d'enfants que tu as prévu, ça a l'air d'être un détail bête et pratique mais tu ne peux pas quitter ta classe pour aller refaire un exercice à un enfant » (Catherine).

De plus on observe une entraide minime entre les élèves regroupés en plusieurs unités distinctes, ils n'échangent ni conseils, ni savoir-faire puisqu'ils ont des tâches différentes à effectuer.

Dans ces deux classes de CE1, les élèves ne possèdent pas de livre de lecture déterminé qu'ils utiliseraient au long de l'année scolaire, mais ils travaillent sur des photocopies de textes extraits de divers livres ou albums, qu'ils conservent dans un cahier vert. Ces textes sont identiques pour tous les enfants, la différence entre les élèves s'établit au niveau de l'autonomie ou du besoin d'aide pour effectuer la lecture du texte et/ou pour répondre aux questions.

Les élèves lisent un même texte et doivent ensuite répondre à des questions (identiques pour tous) de lecture silencieuse, de compréhension, de vocabulaire et de recherche. L'institutrice explique les consignes à l'ensemble de la classe, les élèves les plus à l'aise pour ce type d'exercice travaillent en autonomie en sollicitant ponctuellement la maîtresse pour un renseignement. Celle-ci a alors la possibilité de se consacrer plus particulièrement aux enfants en difficulté en lecture, ceux-ci se trouvent installés aux pupitres les plus proches du tableau ; toutefois les élèves concernés ne sont pas toujours les mêmes, l'enseignante ne forme pas de groupes de « bons/mauvais lecteurs ».

L'institutrice reprend alors avec ces élèves le texte qu'ils lisent à haute voix, chacun lit à tour de rôle un paragraphe ; elle réexplique la consigne (dans des termes semblables ou différents de la première explication si les enfants ne les ont pas compris) ; et elle questionne les élèves sur leur compréhension du texte qu'ils ont lu : la maîtresse s'arrête souvent à la fin d'une phrase ou d'un paragraphe et demande au lecteur : « *Qu'est-ce que tu as compris dans cette phrase ?* » ou « *Qu'est-ce que fait ce personnage ?* »...

L'autonomie relative des élèves lors des activités de lecture s'applique également aux mathématiques.

Les mathématiques

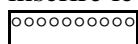
L'apprentissage des mathématiques se réalise à partir d'un « fichier évolutif ». C'est un cahier aux pages détachables identiques pour tous les élèves. A chaque leçon dispensée par la maîtresse correspondent une ou plusieurs pages d'exercices d'application. Une page de ce fichier est constituée de plusieurs encadrés de couleurs différentes :

□ *L'encadré rouge* correspond à l'exercice de base obligatoire pour tous les élèves, il contient également un rappel de la règle mathématique à utiliser. Cet exercice est conçu de manière assez ludique pour les élèves, il est réalisé sous forme de schémas agrémentés d'illustrations.

Exemple d'un exercice concernant l'apprentissage des multiplications dites simples (x 10).

Les écoliers doivent :

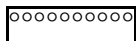
tout d'abord compter le nombre de billes (unités) contenues dans chaque boîte (dizaines) et inscrire le résultat à côté de chaque boîte.



$$= 10$$



$$= 10$$



$$= 10$$

ensuite additionner les nombres obtenus $\dots + \dots + \dots = \dots$

et enfin établir une correspondance entre l'addition réalisée et une multiplication :

$$10 + 10 + 10 = 30$$

$$30 = 10+10+10$$

$$30 = 10 \times 3$$

□ *L'encadré vert* correspond à une mise en problème de la règle mathématiques étudiée, tous les élèves doivent être en mesure de répondre à cet exercice :

Enoncé du problème : Madeleine a 40 francs dans son porte-monnaie, combien cela lui fait-il de pièces de 10 francs ?

Cette consigne est illustrée par des dessins correspondants (le porte monnaie et la somme qu'il contient ; une pièce de 10 francs). les élèves doivent alors résoudre l'opération suivante :

$$40 = 10 \times \dots$$

□ *L'encadré gris* représente un élargissement de la leçon et des exercices précédents tout en conservant une logique similaire. Par exemple sur la même page, l'encadré gris contient les opérations suivantes :

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 = \dots$$

$$10 \times 2 =$$

$$40 = \dots \times \dots$$

$$40 = \dots + \dots + \dots + \dots$$

Les exercices de l'encadré gris ne sont pas considérés par la maîtresse comme à résoudre obligatoirement le jour même. Le principe de ce fichier de maths est que « *chacun peut faire à son rythme* » (Catherine). En effet, l'écolier doit en priorité résoudre les exercices « élémentaires » (les encadrés rouge et vert), et tant que ceux-ci ne sont pas effectués sans erreur, l'enfant ne peut pas commencer l'exercice suivant.

Chaque feuille non achevée est conservée dans une pochette plastique et lorsqu'une page entière est terminée correctement, elle est placée dans le classeur avec les fiches précédemment accomplies.

Pour chaque élève l'enseignante note les fiches à terminer ainsi que le nombre de fiches complètes réalisées. Et lorsqu'un enfant est inoccupé (qu'il a achevé les tâches demandées en classe, qu'il est « en avance » sur ses camarades), il peut demander à compléter sa fiche de mathématiques en cours et il n'est pas rare d'entendre, à tout moment de la journée, un élève « réclamer » son fichier .

Les écoliers manifestent un grand enthousiasme pour cette méthode (les meilleurs élèves comme les moins bons), notamment lorsqu'ils complètent convenablement et rapidement leur fiches « en retard ».

Les pratiques enseignantes

Au principe des méthodes enseignantes :

Il s'agit d'abord de *réduire les effets d'étiquetage* : les enfants ne se voient pas catégorisés dans un groupe d'élèves considérés comme « bons/moyens/faibles » à l'image de la pratique de « groupes de niveaux » dont il est difficile de s'extraire (prophétie auto-réalisatrice),

l'élève met quotidiennement ses compétences à l'épreuve : selon le nombre d'exercices réalisés ou « rattrapés » correctement l'élève peut modifier son « niveau scolaire » d'un jour à l'autre, être un « bon ou un faible » n'est jamais définitif.

A la suite des observations des manières de faire en classe, Catherine m'explique les fondements de sa pédagogie :

« J'ai vu pire dans une classe d'application à Versailles, les groupes étaient faits avec des livres différents donc tu avais un livre pour le groupe faible, un livre pour le groupe moyen et un livre pour le groupe fort, et là c'est fini quand tu es dans le groupe faible » .

« Mon truc, alors ça, ça fait hurler de rire et puis il paraît que politiquement ce n'est pas correct, mon truc c'est le SMIC : le travail minimum interdit votre croissance, parce que je ne peux pas rentrer dans une pédagogie où chaque enfant est dans un groupe de niveau, si tu fais une évaluation, tu décides que tel enfant est dans le groupe faible il va y rester toute l'année donc moi je préfère me baser sur le principe qu'il y a des exercices obligatoires que tout le monde fait parce que ça ne fait jamais de mal (surtout aux très bons) de faire du travail de base et après chacun fait à son rythme, ce qui fait qu'il y a des jours où tu es un bon parce que tu as fait beaucoup d'exercices et il y a des jours aussi où tu restes dans ton niveau faible mais tu peux tout d'un coup être très bon, quand tu as des groupes de niveaux tu peux difficilement le faire, c'est vraiment deux trucs très différents. »

« Je trouve ça vachement intéressant pour les plus en difficulté parce que tout d'un coup par exemple il y a des jours quand tu as Oumar qui me rend 4 fiches de maths finies, tu ne le reconnais plus, physiquement tu ne le reconnais plus ; mais je trouve ça aussi très intéressant pour les bons parce que dans la classe tu as Jason et Myriam, tu les vois se contenter du minimum, Magali elle a toujours fini, Adrien aussi. Moi c'est vrai que je doute toujours de cette méthode, c'est-à-dire en mars – avril je me dis ‘non, tu arrêtes, c'est nul de leur faire tout reprendre’, mais en fait j'ai regardé les fichiers à la fin de l'année, bon c'est sûr que Boye n'a pas fait le même travail que Magali, on est d'accord, ni Andrews, mais quand tu vois le nombre de feuilles qui sont bonnes, je me dis que par rapport à d'autres enfants qui ont des fichiers qui sont complets mais où tout est marqué ‘nul, médiocre’, je ne sais pas qui a raison. Moi je suis persuadée que quelque part c'est bon pour les enfants, au moins il y a du travail qui est correct et ils sont capables de le faire, c'est du travail qui est bien fait. Tu vois par exemple Mickaël, il a fait plus de fiches que Jason et Myriam en maths, Mickaël qui est toujours considéré comme non-lecteur, quand tu vois les scores qu'il a en lecture tu te dis qu'il ne sait pas lire, il fait ses fiches de maths tout seul en autonomie, c'est-à-dire qu'il lit sa consigne et qu'il répond donc si tu veux il a décidé de rester non-lecteur c'est son problème mais pour moi il sait lire ».

Cela permet ainsi de valoriser les efforts et réussites de chaque élève : les meilleurs comme ceux qui éprouvent des difficultés. Particulièrement chez ces derniers, on peut observer un intense sentiment de satisfaction en cas de succès.

Les principes de cette méthode permettent de développer le travail individuel et l'autonomie : les écoliers « gèrent » leurs fiches et exercices à réaliser. Aussi, comme tous n'ont pas les mêmes activités à réaliser simultanément, les élèves travaillent plus ou moins individuellement, la maîtresse répondant alors aux sollicitations et demandes diverses (correction de l'exercice, explication de la consigne...). Catherine et Valérie utilisent la méthode Freinet pour développer l'autonomie du lecteur et favoriser la prise d'informations ainsi que la lecture rapide. Lors des activités d'apprentissage, il s'agit moins d'apprendre par cœur une règle orthographique ou les tables de multiplication que de comprendre le

mécanisme en jeu, de le mettre en œuvre à travers divers exercices afin qu'il devienne par la suite un « automatisme ».

Les enseignantes *n'établissent pas de classement entre les élèves*, elles s'intéressent à l'évolution de chacun plus qu'aux résultats ponctuels aux évaluations. Ceux-ci ont tout de même une valeur, mais relative, dans la mesure où ils ne constituent pas le critère déterminant l'orientation des élèves. Catherine et Valérie déclarent ne pas accorder une importance primordiale aux notes mais aux comportements quotidiens de l'élève face aux apprentissages en classe, c'est-à-dire à ce qu'il est capable de faire tous les jours et non pas seulement en situation de contrôle, celle-ci provoquant souvent un sentiment de « panique » chez l'élève, dont les résultats ne reflètent pas obligatoirement les compétences réellement acquises. La peur de l'évaluation a pu s'observer à maintes reprises chez plusieurs élèves : lors des évaluations, des enfants en grande réussite scolaire mais très réservés n'obtiennent pas forcément des scores identiques à ceux réalisés en classe. À l'utilisation du mot « note », les institutrices préfèrent celui de « score », le premier étant trop empreint d'une signification négative à leur goût.

Aaron est un très bon élève, il participe bien en classe (il lève la main pour répondre aux questions posées, il est volontaire pour lire...) mais se montre très timide lorsque l'on s'adresse à lui particulièrement ou lorsque ses compétences sont mises en jeu. L'entretien individuel que j'ai réalisé avec tous les enfants a dû être écourté car cela semblait provoquer une souffrance importante chez cet enfant (alors qu'en classe il communique fréquemment avec moi, me sollicite pour lui expliquer un exercice...). De même Aaron s'est montré très angoissé le jour de la remise des livrets scolaires aux parents (à la fin de l'année scolaire), Catherine l'a félicité pour ses bons résultats de l'année et a fait des éloges aux parents sur leur enfant, tout en précisant qu'il n'obtenait pas des scores à sa mesure lors des évaluations. Aaron s'est mis à pleurer et sa mère a confié qu'il était malade et ne dormait pas sereinement depuis que la date des remises de livrets était fixée.

Lorsque l'on consulte le livret d'évaluation, Valérie et Catherine recommandent de s'attarder non pas sur les scores obtenus (qui ne reflètent pas forcément les connaissances de l'enfant) mais de s'intéresser davantage aux appréciations notées par la maîtresse ainsi qu'aux acquisitions réalisées, celles-ci sont perceptibles grâce à une gamme de couleurs correspondant à l'état des compétences de chaque élève (y compris les « compétences transversales »). Ce principe d'évaluation paraît plus objectif aux institutrices dans la mesure où il marque la progression, la réussite et/ou la difficulté de l'enfant pour diverses compétences, au cours de l'année et depuis l'année de cours préparatoire¹.

À maintes reprises Catherine et Valérie expliquent *le rôle primordial des erreurs dans le processus d'apprentissage*. Au terme de « faute » les institutrices préfèrent celui d'« erreur », moins connoté négativement. Se tromper n'est pas condamnable, cela participe au contraire à l'enrichissement des connaissances, et pour les institutrices l'erreur est constitutive des progrès dans les apprentissages, pas seulement à l'école primaire mais tout au long de l'existence : l'adulte commet lui aussi des erreurs (Catherine et Valérie citent souvent leur propre exemple ou me prennent à témoin).

En classe les enseignantes verbalisent fréquemment l'importance de l'erreur, car il est relativement habituel qu'un élève se mette à bouder ou à pleurer quand il se trompe lors de son exercice.

¹ Cf. en annexe la grille d'évaluation.

« *Moussa, je voudrais que tu comprennes que quand on apprend on se trompe et tant mieux. Tu ne te trompes jamais Amandine ?* » (Valérie).

« *Quand je parle d'un enfant ce n'est pas pour me moquer de lui parce que tout le monde se trompe un jour. Quand on se trompe c'est intéressant, ça aide à ne pas se tromper une deuxième fois* » (Catherine).

Les pratiques observées :

Les observations de classe mettent en évidence *une cohérence des pratiques* entre les deux enseignantes dont les modes de traitement se révèlent être plutôt égalitaires envers l'ensemble des élèves, on ne remarque pas de leur part de différences d'agissements entre les élèves (du « favoritisme ») :

ni selon le niveau scolaire (bon élève ou élève en difficulté) ;

ni selon le sexe ;

ni selon l'appartenance sociale ou ethnique : ces caractéristiques ne constituent pas des critères de distinction entre les élèves dans la mesure où tous les élèves proviennent de milieux populaires voire défavorisés et leurs parents sont majoritairement immigrés, donc ce ne sont pas des particularités qui pourraient induire des modes de traitement différentiels (positifs ou négatifs) de la part des enseignantes comme cela peut être le cas dans une classe appartenant à un « secteur mixte » dans lequel la question de l'origine sociale apparaît déterminante dans la pratique éducative¹.

On peut constater de la part de l'enseignante *des sollicitations permanentes* de chacun des élèves, qu'ils soient en réussite ou en difficulté scolaire. On assiste quotidiennement à une véritable dynamique des échanges, les enfants demandent tous la parole, chacun est désireux de faire connaître réponse, idée ou expérience personnelle, et la maîtresse effectue constamment de nombreuses reprises des propositions des élèves, cela lui permet d'enchaîner ou de résoudre les questions posées précédemment. A partir de ses recherches dans différentes classes de primaire, N. Desgropes écrit que les enfants scolarisés en ZEP « s'engagent dans des échanges deux fois plus fréquents que ceux de secteur mixte »².

Aucun enfant ne se trouve exclu des interactions, tous sont amenés à participer et à être interrogés, la maîtresse incite les élèves à communiquer et à coopérer à la vie de la classe par tous les moyens.

Enfant « mutique » d'origine turque, Méryem est dans l'impossibilité de répondre aux questions orales, Valérie refuse d'autant plus de contraindre l'enfant à utiliser la langue française contre son gré. Elle a alors choisi de permettre à la fillette de participer aux interactions de classe mais d'une manière différente : par exemple pour répondre aux questions de mathématiques Méryem note la réponse sur son ardoise ou au tableau (lorsque la correction de l'exercice est collective : additions ou exercice à trous à résoudre).

Aussi, les enfants se voient tous *réprimandés* au même titre quand il y a bavardage, inattention ou indiscipline. De la même manière, les enseignantes se montrent attentives aux problèmes de chacun, (un bon niveau scolaire ne constitue pas une condition de l'écoute des élèves) et on peut déceler une attitude quasi « maternelle » avec les élèves se traduisant principalement par l'emploi de mots familiers voire « affectueux » (avec les filles comme les garçons, les meilleurs élèves comme les moins bons) : « Allez les zouzous, on se met au

¹ Desgropes N., L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section, *Revue Française de Pédagogie*, n°119, avril-juin 1997, 27-38.

² Desgropes N., *op.cit.*

travail ! » ; « Moumouss » (surnom parfois attribué à Moussa) ; « Alors ma poule qu'est-ce qui t'arrive ? »...

On ne décèle à aucun moment une sorte de fatalisme dans les propos des institutrices, même pour les élèves les plus en difficulté, chaque progrès étant encouragé (et principalement ceux effectués en lecture). Il faut, selon les enseignantes, être attentif aux élèves fragiles mais sans toutefois négliger la réussite et le travail des bons élèves.

Les enseignantes *valorisent les progrès* de chaque élève devant la classe entière, « positivent » constamment les moindres réussites par divers moyens : exposition ou affichage d'un travail bien fait au regard des autres élèves ; félicitations d'un ou plusieurs élèves, cela permet aussi de faire prendre conscience à la classe entière des progrès réalisés :

- tant au niveau du comportement : « *Adrien vraiment je te félicite, tu as travaillé jusqu'au dernier jour ; tu ne bavardes plus en classe et il y a moins de bagarres dans la cour* » ;

- qu'au niveau des apprentissages : par exemple pour que les progrès réalisés en lecture par Mickaël et Adriana soient connus de toute la classe, les deux élèves ont lu un texte à leurs camarades, et ceux-ci les ont largement applaudis.

La maîtresse encourage les réussites et efforts individuels mais aussi collectifs : une poésie récitée correctement en cœur ou un exercice réalisé par toute la classe donnent lieu à des félicitations de l'ensemble du groupe : « *Il y a encore besoin d'entraînement mais vous êtes des champions pour les progrès !* ». « *On va essayer de faire deux pages, je sais que vous en êtes capables, alors on respire un grand coup et on y va !* » (Catherine).

Les paroles positives de l'enseignante jouent effectivement un rôle de *motivation* auprès des élèves (peut-être simplement dans l'instant présent), ceux-ci redoublent alors d'enthousiasme pour poursuivre les activités :

Exemple : Après la lecture du texte « Dan le petit trappeur », les élèves ont pour tâche de relever et de classer les noms servant à nommer des objets, des personnes et des animaux. Catherine s'approche d'Oumar en le questionnant sur les mots répertoriés, elle le félicite : « *Tu as trouvé beaucoup de mots et tu les as très bien classés, bravo, continue comme ça pour le reste du texte* », et elle s'éloigne. Quelques instants plus tard Oumar, arborant un grand sourire, rappelle vivement Catherine « *J'ai lu tout le texte, j'ai trouvé tous les mots !* ». Oumar a en effet extrait et classé tous les noms correctement (sauf deux).

Dans le cadre de leur activité quotidienne les enseignantes se révèlent particulièrement conscientes des conséquences que peuvent avoir leurs comportements et pratiques sur l'évolution des enfants et ainsi des effets positifs de leurs encouragements sur la progression des élèves en difficultés, cela constitue en effet un des facteurs favorisant la réussite scolaire¹. *Il n'y a pas de stigmatisation de l'élève en difficulté*, l'important (pour les meilleurs élèves comme pour les plus faibles) c'est qu'ils affichent la volonté de travailler, de réussir et/ou de progresser, avoir un « comportement scolaire » que l'enseignante doit concourir à développer. « *Aminata, c'est très bien, au début de l'année tu n'étais pas capable d'écrire la moitié de ça !* »

¹ En reprenant les travaux de Rosenthal et Jacobson, M. Duru-Bellat et A. Van Zanten expliquent dans quelle mesure les « effets d'attente » s'avèrent effectivement déterminants dans le processus de réussite de l'élève : « Le maître est plus efficace s'il est convaincu que ses élèves peuvent progresser : ceux-ci, exposés à des interactions pédagogiques plus stimulantes, s'efforceraient de répondre aux « attentes » des maîtres ; de fait, les élèves dont on attend beaucoup progressent plus que ceux dont on attend peu ; c'est ce qu'on appelle l' "effet Pygmalion" » Duru-Bellat M. et Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 2000.

« *Qu'est-ce qu'il s'est passé ce week-end Aurélie, tu écris super bien !* » ;
« *Jason, je crois que j'ai le droit d'exiger de toi une écriture parfaite* ».

Les activités de projet :

Les enseignantes affichent leur volonté d'ouvrir les enfants à la culture, pour que celle-ci devienne pour eux avant tout une source de plaisir ; de leur donner l'envie de découvrir, d'étendre le champ de connaissances générales des élèves tout en conservant une dimension locale, de les faire accéder à l'inconnu pour que celui-ci devienne familier. Tout cela participe au processus d'apprentissage et se traduit notamment par la mise en place de projets (celle-ci étant le principal moyen de financer des activités nécessitant du matériel relativement coûteux comme le projet photographie).

Cette volonté de familiarisation avec la culture (écrite notamment) est inscrite dans la première partie du projet d'école (la dimension pédagogique) :

Extrait du projet d'école :

Objectifs propres à l'école : Mise en place d'un projet commun à toutes les classes, ayant pour thème « Le livre et les différentes formes d'écriture ».

Effets recherchés auprès des élèves : Développer l'imaginaire, la connaissance, le langage oral, la communication, la mémoire immédiate, l'interculturalité, la confiance en soi.

Modalités et outils d'évaluation des élèves :

qualité de l'écoute,

savoir raconter une histoire,

reconnaissance des différents types de textes.

Moyens retenus pour atteindre ces objectifs :

répartir sur toute l'année l'étude des différentes formes d'écriture (2 semaines poésie, 2 semaines albums, 3 semaines contes, 2 semaines nouvelles, 2 semaines documentaires...)

banaliser ¼ de matinée pour travailler par atelier sur un thème commun à tous (le conte), les groupes d'atelier étant constitués d'élèves d'un même cycle ;

finalisation de la première année par un spectacle (musique, arts plastiques...)

création de cassettes enregistrées par les élèves de cycle 3 ;

venue de conteurs (« papis et mamies conteurs », écrivains...)

finalisation de la deuxième année : édition de livres (poursuite la troisième année) ;

maintenir et développer la foire aux livres ;

La foire au livre est une manifestation organisée depuis deux ans par les professeurs qui se chargent de collecter (auprès des éditeurs, d'amis...) toutes sortes de livres neufs et d'occasion. Peu de temps avant les vacances de Noël, ceux-ci sont mis en vente à l'école le temps d'une soirée. Les enfants peuvent acquérir albums, livres de lectures, romans, bandes dessinées, livres scolaires... pour de modiques sommes d'argent (de vingt centimes à cinq francs). Les parents et toutes les personnes qui accompagnent les enfants ont eux aussi la possibilité d'acheter (à des prix identiques) des livres pour adultes et adolescents. Cette vente vise à familiariser les enfants de milieux défavorisés avec le livre et ainsi tenter de le démystifier. Les enseignants donnent la possibilité aux enfants de disposer d'ouvrages, beaucoup déclarent en effet ne posséder aucun livre à la maison, l'accès à ce bien relativement coûteux demeurant difficile pour les familles aux revenus modestes. La possession de livres peut chez certains élèves développer le « goût » pour la lecture et la dynamique d'apprentissage :

« Les enfants qui arrivent avec leurs sous, leurs dix francs : « Avec dix francs maîtresse, combien de livres je peux acheter ? », alors on va leur montrer. Moi je me souviens d'une petite fille, Kadiatou, cette petite fille elle avait un franc, elle s'est achetée le petit album de chez Flammarion "Michka le père castor". Elle a appris le livre par cœur. Mois de décembre – mois de juin elle pouvait te réciter l'album entier, mais entier, elle pouvait lire l'album complet, tu vois, alors on lui disait « Mais Kadiatou, tu ne lis pas, tu le récites », elle nous disait : « Ah mais si maîtresse, moi je le lis, je le lis par cœur », c'était trop marrant. Et ça, ça a eu un succès fou. Donc cette année on s'y est pris vachement tôt et on va essayer de ramener plein de livres parce qu'en fait rentrer dans la littérature jeunesse, c'est... Si les enfants commencent à se battre pour les livres, à qui arrivera le premier pour être le mieux servi, enfin, on ne va pas dire que tout est gagné mais c'est quand même un peu gagné ».
(Valérie)

Les diverses activités proposées à l'école et dans la classe répondent à une volonté de multiplier et de diversifier les occasions d'apprendre des élèves, par exemple le projet jardinage sert de support à diverses activités d'apprentissage :

Tout au long de leurs années de CP et CE1 les enfants plantent et entretiennent des fruits, légumes, plantes aromatiques, fleurs... L'étude de ces végétaux se traduit dans des leçons, activités et exercices (ou réalisations) de différente nature : Lecture et mathématiques mais également sciences naturelles (étude des plantes, de leur constitution...), cuisine (la classe prépare différents plats avec la production du potager), histoire (visite du potager du roi au château de Versailles)... Les élèves se révèlent être très intéressés et attentifs à tout ce qui a trait à « leur jardin » et à la nature dont ils affichent à présent une connaissance assez étendue.

La mise en œuvre de ces différents projets laisse apparaître le souci des enseignantes de combiner activités ludiques et travail cognitif. Si certaines activités s'avèrent plutôt ludiques, elles ne sont pas pour autant récréatives, à l'image de nombre d'activités culturelles et artistiques largement développées dans plusieurs ZEP¹. Les activités de projet doivent être pour les élèves l'occasion d'un réel travail intellectuel et d'une appropriation des contenus de savoir. Cela participe à l'entreprise des enseignantes : faire que progressivement les élèves sortent de la logique du « métier d'élève » en adoptant celle du « travail d'apprenant », selon laquelle « les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis et peuvent être reconnus et mobilisés dans d'autres contextes, devenir constitutifs d'autres situations et expériences. »².

Le travail cognitif effectué par la classe est perceptible notamment à travers les réalisations des élèves dans le cadre des projets. Par exemple le projet photographie se finalise par une exposition des travaux des enfants à la galerie de la ville : on peut y voir les clichés pris par chaque enfant ainsi que le travail "topographique" réalisé à partir de ces photos. Chaque enfant a calqué schématiquement le paysage photographié en reproduisant les contours et couleurs d'origine, en inscrivant la légende (le nom de chaque arbuste par exemple) et en illustrant d'un court texte explicatif de la méthodologie employée et de la démarche suivie.

¹ Rochex J-Y., « Les ZEP, un bilan décevant », in Terrail J-P. Dir., *La scolarisation de la Valérie*, Paris, La Dispute, 1997.

² E Bautier et J-Y Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail J-P. Dir., *La scolarisation de la Valérie*, 1997.

Ce projet réalisé en collaboration avec un artiste photographe a passionné les enfants, mais il leur a aussi permis selon Valérie :

- de se familiariser avec l'utilisation de l'appareil photo : un objet inconnu pour beaucoup d'élèves. Le photographe leur a appris à prendre des clichés (les enfants prennent eux-mêmes des photos avec des appareils jetables), à suivre le processus de développement et à « décrypter » le message des photos ;
- d'apprendre et de retenir du vocabulaire spécifique à l'activité de projet (« photographie, schéma... ») qu'ils vont retrouver dans des textes de lecture ou des exercices de mathématiques, les connaissances alors décontextualisées prennent alors une dimension générale et pas simplement ponctuelle et locale ;
- d'être « *beaucoup plus attentifs aux détails parce qu'ils ont appris à regarder autour d'eux* » (Valérie). Les élèves appliquent à d'autres exercices ou activités cet apprentissage développé dans le cadre du projet (les schémas en mathématiques par exemple).

Dans leur travail pédagogique quotidien, au moyen des activités scolaires traditionnelles (lecture, mathématiques), mais également des activités de projet (centrées sur les apprentissages), il s'agit pour les enseignantes de doter tous les enfants d'un capital scolaire qu'ils n'ont pas hérité de leur famille et de construire un rapport positif à l'école et aux savoirs : faire que l'école constitue un lieu investi intellectuellement par les enfants, où on leur fera découvrir des activités, œuvres... auxquelles auraient accès des enfants originaires d'un milieu social plus favorisé¹.

Les enseignantes tentent ici d'offrir aux élèves ce que leurs parents ne peuvent objectivement leur transmettre pour diverses raisons (faible dotation en capital scolaire, très grande difficulté économique...). L'entrée dans la culture écrite ne se réduit pas à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture mais requiert un type de rapport au savoir, au langage, au monde particulier c'est-à-dire selon J-Y Rochex « un mode d'interprétation des situations et activités d'apprentissage dont tous les enfants qui rentrent à l'école ne disposent pas, de par leur socialisation familiale ».

Ces propos se situent dans la continuité de ceux de Bourdieu et Passeron² selon lesquels : « Si notre système d'enseignement perpétue ou renouvelle, reproduit, produit une nouvelle fois les inégalités sociales c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système éducatif exige de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ».

C'est ce rapport à l'école et à la culture que tentent d'inculquer quotidiennement Valérie et Catherine à leurs élèves, dont le milieu familial n'a pu doter de « prédispositions culturelles »³, toutefois leur mission initiale de transmission des savoirs se trouve sans cesse perturbée par des « obstacles » ou autres tâches qui freinent le déroulement du « programme ».

Des contraintes situationnelles :

¹ Lahire B., *Tableaux de Familles*, Paris, Gallimard - Le Seuil, 1995.

² Bourdieu P. et Passeron J-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964.

³ Lahire B., *Tableaux de Familles*, Paris, Gallimard - Le Seuil, 1995.

Gérer

Les enseignantes n'ignorent pas ces difficultés dans la mesure où elles influent directement sur les apprentissages et affectent la vie de la classe : agitation, manque de concentration, altération des capacités d'apprentissage...

Les difficultés économiques et sociales :

Des conditions de vie difficiles, parfois précaires : fatigue, malnutrition, retard, absentéisme (élevé le samedi matin)... Ces aspects sont pris en compte tous les jours par les enseignantes dans leurs pratiques et leurs gestion de la classe, elles ne peuvent en faire abstraction.

Des incidents ponctuels mais non négligeables car ils se répercutent sur le comportement des enfants et leur capacité à apprendre : saccage de la classe par des jeunes du quartier, incendie d'un immeuble... Les problèmes extérieurs (du square) ne disparaissent pas aux portes de l'école mais envahissent le quotidien de la classe.

L'absence et/ou l'impossibilité d'effectuer du travail scolaire à la maison pendant l'année scolaire mais surtout pendant les vacances contribue à fragiliser les acquis des élèves et principalement des plus faibles. L'enseignante est donc contrainte d'effectuer des rappels, des révisions permanentes pour consolider les apprentissages, mais cela gêne la poursuite du « programme ».

Des conditions de vie difficiles influent énormément sur la scolarité des enfants¹ et les enseignantes doivent « gérer » et/ou régler ces problèmes quotidiens qui envahissent la classe. Si tous les enfants ne connaissent pas la précarité au sein de leur foyer, tous en ont une expérience quotidienne, cette connaissance devient quasiment "naturelle" dans la mesure où ils en sont "imprégnés" constamment (dans le quartier, chez les voisins ou amis...).

Tous les jours plusieurs enfants arrivent à l'école fatigués, les yeux cernés pour des raisons multiples (pas de lit ou de chambre personnelle, enfant en bas âge à la maison...). Il faut également noter pour certaines petites filles africaines l'importance des tâches domestiques à réaliser au domicile familial, et particulièrement lorsque la mère est fatiguée voire hospitalisée (ce qui est fréquent lors des phases précédant les accouchements), les filles sont responsables des frères et sœurs ainsi que du bon fonctionnement du foyer. Aussi les institutrices conçoivent-elles « qu'elles ont autre chose à faire que leurs devoirs ».

Les problèmes familiaux et locaux sont pris en compte quotidiennement par les maîtresses car « on s'intéresse à eux » mais aussi puisqu'ils jouent sur les conditions d'apprentissage : toutes ces contraintes engendrent des prises de « retard » par rapport au programme scolaire préalablement établi au niveau individuel mais aussi au niveau du groupe classe : un problème peut concerner un seul enfant (accident du travail du père, décès...) mais également la classe entière (incendie dans le quartier...). Les enseignantes ne disent pas pouvoir et surtout ne pas vouloir passer outre ces difficultés :

« C'est dur, il ne faut pas se le cacher, c'est difficile de travailler dans ce milieu ! Bon nous, tu vois quand les enfants arrivent le matin avec des valises sous les yeux en disant "On a été réveillé cette nuit par les pompiers, il a fallu sortir des appartements parce que la cage d'escalier prenait feu à cause des poubelles", il faut bien gérer ça ! L'enfant il a vécu ça et

¹ Moisan C. et Simon J., *op. cit.*

c'est sûr que ce petit enfant-là il ne peut peut-être pas apprendre ce matin-là, d'abord parce qu'il a eu peur, parce qu'il a une préoccupation qui le bouffe quoi, il faut bien voir ! Et puis il y a des familles qui vivent avec cinquante francs par jour, c'est une réalité sociale, il y a un quart monde énorme ici ! (Valérie).

L'école et ses représentants se trouvent dans l'incapacité de modifier les conditions de vie des élèves, toutefois ils proposent de leur offrir l'écoute et la stabilité que la difficulté sociale ne permet généralement pas. L'école s'érige alors en référence de stabilité dans un univers quotidien fait d'insécurité et d'incertitudes. A. Bourgarel semble d'un avis similaire : « On a souvent moqué, avec raison, la forteresse de l'éducation nationale, immuable et imprenable. Elle présente en effet des défauts d'adaptabilité, particulièrement inquiétants avec ces enfants. Cependant, la permanence de l'institution est également une référence importante pour ceux qui vivent dans la précarité et voient tout s'écrouler autour d'eux de façon répétitive »¹. Cette stabilité se manifeste notamment à travers l'absence de changement au sein de l'équipe enseignante de l'école Jacques-Prévert ainsi que le suivi des élèves sur plusieurs années par les institutrices. Les maîtresses prônent également l'école comme un lieu d'écoute et d'attention, auprès des enfants (comme des parents) qui peuvent s'exprimer librement :

Catherine : mais d'un autre côté on ne peut pas rester non plus... Moi j'ai un de mes élèves dont le père s'est... selon les versions : il avait trop bu et il est passé par la fenêtre et l'autre version c'est qu'il s'est suicidé. Et euh, je l'ai pris comme ça et tu résous rien. La seule chose que tu pouvais offrir à cet enfant c'est un espace de vie qui ne changeait pas. Si tu veux : il faut pas ignorer les problèmes.

Valérie : *c'est-à-dire quand il y a un décès, on a vécu des enfants qui perdaient un proche, c'est aussi un espace où on va pouvoir en parler, de raconter par le biais d'une histoire par exemple, essayer de faire exprimer en fait, quand Mélanie a perdu sa grand-mère on a raconté, l'enfant a pu dire : « Et bien moi j'ai beaucoup de chagrin et bon ben là je suis pas bien maîtresse parce que je pense à ma mamie et elle me manque et tout », mais savoir que tu peux l'écouter. On peut dire en groupe en fait. Mais ceci dit, tous on n'ignore pas du tout l'existence de leurs problèmes en dehors, on est tous, je peux te dire que Catherine qui commence peut te dire plus ou moins qui va correctement, qui va bien, qui n'a pas trop de problèmes parce qu'on est très à l'écoute de ça. Et quand on est en classe, on est heureux d'être ensemble, on va apprendre, on fait des choses, je vais dire on est pas là pour dire : « Ta pauvre mamie... », mais quand l'enfant te dit : « Maîtresse j'ai du chagrin, maîtresse j'ai envie de pleurer parce que je pense à ma mamie » et il faut savoir aussi que tu peux t'arrêter 5 minutes la prendre dans un coin et lui dire : « Mélanie c'est normal que tu aies du chagrin, perdre quelqu'un de très proche qu'on aimait beaucoup, on met du temps à oublier, on oublie jamais », tu vois, lui faire dire et dire les choses. C'est-à-dire que c'est quand même un moment où tu es là pour l'écouter aussi et je crois qu'on ne peut pas, on peut pas ne pas écouter les enfants.*

Catherine : Les enfants peuvent parler à l'école de choses dont ils ne parlent pas à la maison.

Valérie : *En fait ici et comme dans beaucoup d'endroits où les enfants sont en difficulté de vie, enfin c'est important d'avoir une écoute, de se poser, de se dire non, une parole, dire que tu comprends son chagrin, que tu comprends. Oumar Sakhankho, tu vas voir Oumar il bégaye, c'est important quand même pour Oumar de se poser et de dire : « Tu es pas bien, est-ce que tu veux me dire ? », s'il veut pas, on n'en parle pas. Mais de dire : « Est-ce que tu veux m'en parler ? Si tu veux m'en parler, tu peux ».*

¹ Bourgarel A., Ecole et pauvreté, *Ville-Ecole-Intégration*, n°115, décembre 1998.

L'agitation :

On remarque dans les deux classe une agitation fréquente voire parfois quasi permanente, aussi le temps consacré au maintien de l'ordre et à l'organisation de la classe est considérable : il faut environ 10 minutes aux enfants après l'entrée dans la classe pour être « opérationnels », c'est-à-dire : assis correctement à leur place avec leur matériel sur la table, le cartable rangé au fond de la classe. Le maintien de l'ordre est une activité routinière faisant partie intégrante de la pratique enseignante, les élèves doivent être en mesure de respecter les « règles du jeu de la classe ». Agitation et bavardages (il ne s'agit pas ici d'indiscipline) doivent être souvent freinés verbalement par l'enseignante au moyen de « tactiques » diverses. Pour obtenir le calme la maîtresse peut en effet choisir de :

- croiser les bras, s'arrêter de parler et attendre que les enfants se taisent ;
- compter jusqu'à trois, chiffre au terme duquel les enfants devront être parfaitement silencieux ;
- rappeler la classe à l'ordre en poussant un cri recouvrant la voix des enfants : soit une injonction générale destinée à la classe entière (« *ho !* ») soit l'utilisation du prénom de l'enfant bruyant (« *Maintenant Magali tu baisses le volume !* »).
- demander aux élèves de s'étirer, bailler à l'envie, puis de fermer les yeux et croiser les bras sur la table pendant deux minutes environ. Cette courte "séance de relaxation" paraît réellement avoir des effets « apaisants » sur les enfants, qui font preuve d'une plus grande attention.

Les enfants connaissent très bien la signification de ces marques d'autorité : par ces différents moyens la maîtresse vise non pas l'obtention d'un silence total mais d'un « calme relatif » où les enfants peuvent communiquer entre eux en évitant les cris et l'agitation : « *Vous pouvez échanger entre vous mais toujours à voix basse* ».

La gestion des difficultés et de la classe constitue le préalable aux activités d'apprentissage. Il est nécessaire pour les enseignantes de tenter de solutionner ou au moins de prendre en compte ces problèmes pour que les enfants puissent s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage; en effet elles disent ne pas pouvoir mettre de côté ces contraintes dans la mesure où elles influent directement sur les activités scolaires.

S'adapter

Les enseignantes doivent nécessairement savoir s'adapter lorsque les enfants se montrent dispersés, dissipés ou fatigués (principalement l'après-midi). Il n'est alors plus possible de réaliser avec eux des exercices scolaires « traditionnels », ainsi ces tâches plus proprement « scolaires » (exercices de maths, de lecture...) sont principalement effectuées le matin lorsque les enfants font preuve d'une capacité de concentration et d'attention plus élevée que l'après-midi : celui-ci reste généralement réservé aux activités plus ludiques tout en conservant une finalité éducative (activités de projet, musique, contes...) : les enfants demeurent attentifs dans la mesure où ils jouissent d'une liberté de mouvement et d'expression relativement importante. Les activités de projet nécessitent en effet des déplacements dans la salle de classe et favorisent les échanges entre élèves.

Quand l'agitation est à son comble, les maîtresses doivent trouver des activités sur lesquelles les enfants puissent se concentrer : par exemple au mois de juin on a pu observer une surexcitation étrangement permanente et présente chez tous les élèves, « ils sentent les vacances » selon les institutrices qui mettent en œuvre des activités davantage ludiques pour

capter leur attention, au moyen d'une pédagogie « détournée » pour maximiser, autant que possible, les occasions d'apprendre.

« *Quand je leur fais lire une nouvelle chanson, ils font de la lecture mais d'une manière plus détendue, c'est moins contraignant pour eux donc on fait ça l'après-midi quand ils commencent à s'agiter* » (Catherine).

Le travail pédagogique requiert adaptabilité, flexibilité et polyvalence de la part des enseignantes. Celles-ci n'hésitent pas à modifier leur « planning » du jour quand « elles sentent que ce n'est plus possible », c'est-à-dire lorsque les enfants ne peuvent plus apprendre traditionnellement. Il s'agit non pas d'une adaptation des contenus d'enseignement à des enfants souffrant d'un déficit d'« intelligence » (cf. la théorie du handicap socio-culturel), l'objectif est au contraire d'adapter son mode de travail pédagogique sans abaisser autant que possible le niveau des exigences cognitives ; « l'adaptation à l'enfant » (ou plutôt au rythme de l'élève) permet ici à l'institutrice de gérer sa classe, d'éviter les débordements tout en poursuivant le travail d'acquisition de connaissances intellectuelles et culturelles à travers diverses activités.

Socialiser

Le rôle des institutrices ne se limite pas à une stricte transmission des savoirs mais comporte une visée éducative plus large. Le maintien de l'ordre et le rappel permanent des règles constituent pour la maîtresse des pratiques ordinaires qui font partie intégrante de leur fonction de formation des élèves. Celle-ci ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture mais passe nécessairement aussi par la transmission de valeurs, normes et comportements favorisant à la fois à un bon déroulement de la scolarité ainsi qu'une intégration réussie dans la société.

Tous les jours les enfants « apprennent » à devenir « élève » et « citoyen », les deux allant de pair selon les enseignantes. L'effort, l'application au travail et la participation sont les valeurs dominantes caractérisant le comportement « idéal » de l'élève. Le respect des règles du jeu de la classe (en terme de travail scolaire) est fortement valorisé par l'institutrice même s'il n'engendre pas obligatoirement une réussite scolaire immédiate ; toutefois en s'appliquant, en prenant l'habitude d'effectuer le travail demandé, en s'intéressant aux activités, l'élève ne peut que progresser ou asseoir sa réussite scolaire, selon les institutrices. Le rôle de l'élève ne se limite pas à effectuer ses devoirs ou à écouter la maîtresse mais consiste en l'adoption de comportements spécifiques (pas seulement de l'ordre du scolaire), applicables en classe comme en dehors de l'école.

Si l'éducation civique n'est pas inscrite au programme des classes de primaire, les enfants font quotidiennement l'expérience des règles élémentaires de vie en société. L'inculcation des normes de vivre ensemble se traduit principalement par :

l'apprentissage et l'inculcation d'un vocabulaire « citoyen » à travers les chansons (une des plus chantées s'intitule « Bonjour » et explique l'importance de la politesse dans la vie de tous les jours) ou les mots à retenir (au début de l'année les enfants devaient revoir et savoir écrire correctement les « mots magiques » appris au CP : « merci ; s'il te plaît ; bonjour... »).

l'adoption d'un comportement d'« élève citoyen » dont les valeurs de référence sont le respect et la solidarité.

Ces règles semblent être relativement bien intégrées par les élèves : le groupe classe apparaît étonnamment bien soudé. On observe une très bonne entente entre les élèves et un respect

d'autrui au sein de la classe : jamais (durant ma présence dans l'école) les élèves ne se bagarrent entre eux et aucun n'est l'objet de moquerie, personne n'est jugé en fonction de critères tels que le niveau scolaire faible, une situation familiale difficile ou encore l'aspect vestimentaire. Par contre certains adoptent une attitude différente avec les élèves des autres classes lorsqu'ils se trouvent dans la cour ou au portail (bagarres, insultes...).

Aussi dans une logique « d'intégration et de respect de la différence », des élèves de la classe de l'IME collaborent avec ceux de la classe de CE1a lors de certaines activités (cuisine ou chant par exemple), ces enfants sont considérés comme « des élèves de la classe de Sylvie » et non comme des « élèves en difficulté ou déficients ».

Dans la classe les élèves les plus faibles ne font pas l'objet de stigmatisation de la part des autres enfants. Tous les jours, on peut effectivement remarquer une aide volontaire et spontanée apportée par les élèves à l'aise dans les apprentissages à ceux qui éprouvent des difficultés lors d'activités diverses (fichiers de mathématiques notamment), les progrès effectués par ces élèves sont largement soutenus et encouragés par l'ensemble de la classe. La solidarité se traduit également par le prêt de matériel scolaire (ardoise, gomme...) ainsi que par le partage entre les enfants des goûters apportés pour la récréation. Les élèves font l'expérience de cette valeur « fondamentale » lorsqu'un incident extérieur intervient au sein de l'école ou de la classe : « *C'est vrai que tous les ans il y a au moins un incendie ou des décès, la solidarité tu la travailles autrement que sur des fiches de papier* » (Catherine).

Le respect de ces règles de vie est fortement valorisé par les enseignantes, qui d'ailleurs sanctionnent non pas les résultats scolaires « faibles » mais les comportements considérés comme inacceptables, c'est-à-dire la violence verbale ou physique. Les institutrices tentent alors de remédier à ces « problèmes de comportements ». Lorsqu'un élève adopte « un comportement contraire à ce que l'on peut attendre d'un élève » car il se rapproche davantage de celui des « mauvais exemples de la cité » (multiplication des bagarres dans la cour, insultes), elles ont la possibilité d'établir un « contrat » avec l'élève concerné. Pour une période définie l'enfant se doit de respecter des règles de comportement précises établies dans un carnet que l'enseignante remplit tous les jours. Les parents et le directeur de l'établissement prennent connaissance du contrat et des résultats.

« On a fait un contrat avec Zoubaire avant Noël où c'était vraiment carré, c'est-à-dire qu'on surveillait heure par heure, on pointait toutes les failles qu'il avait eues. On a fait ça pendant un mois et demi, je pense qu'il lui faut un cadre très strict parce qu'il n'a pas de limites mais tu ne peux pas avoir une pression comme ça tout le temps sur un enfant. Mais il s'est tellement battu Zoubaire, il a déjà eu trois fiches d'incident scolaire qui repartent vers le procureur, c'est des bagarres hyper violentes, il envoyait des pavés à la tête des enfants qui jouaient dans la cour. Le contrat avait extrêmement bien marché tant qu'il a été en vigueur, alors après comme je savais que je partais en stage, j'ai arrêté le contrat. C'était officiel, on allait chez Pierre, toutes les semaines on faisait signer un petit livret par semaine, on mettait des feux rouges et des feux verts et en bas ça faisait avancer une petite voiture et c'est vrai qu'il faut qu'il se voie avancer si tu veux, ce n'est pas que de la sanction, quand j'étais contente je le marquais, quand on n'était pas content on le marquait aussi et on ne comptait que ce qui était bon en bas, il y a 21 points dans la journée, forcément quand tu en as 4 de positifs, tu sais que tu en as 17 qui ne sont pas bons. Donc en fait il n'y avait plus de bagarre, il n'y avait plus rien, à chaque fois qu'il avait un problème dans la cour il allait le dire à la maîtresse de cour, c'était hyper lourd. Donc après je suis allée en stage, j'ai été remplacée et le problème c'est que j'avais laissé mes contrats qui ont été utilisés, tu vois le contrat c'est

moi qui l'invente en fonction d'une discussion que j'ai avec l'enfant, donc c'est pas officiel et c'est fait en fonction de moi et de l'enfant, tous les items ne sont pas équivalents ni interchangeable, et quand tu trouves un truc qui a si bien marché, tu as du mal à trouver un truc qui marche bien, et maintenant Zoubaire joue sur la limite et pour que ça ait de la valeur il faut que le contrat reste exceptionnel et donc tu ne peux pas mettre un truc en place du même ordre alors que c'est "je suis à la limite" ». (Catherine).

La formation des élèves par l'apprentissage de règles fondamentales de comportement constitue pour les institutrices le préalable à la réussite scolaire mais aussi à l'intégration sociale (en évitant le piège de la délinquance). La socialisation scolaire passe donc par l'apprentissage de comportements scolaires mais s'étend également à la sphère non scolaire dans la mesure où les enfants sont sommés d'adopter des «règles de vie» très générales. Toutefois l'inculcation de ces normes comportementales par les enseignantes ne participe pas à une volonté de se substituer à l'action éducative parentale mais répond à une logique de complémentarité des deux principaux agents de socialisation : la famille et l'école. Dans la classe l'éducation civique est pratiquée au quotidien dans le sens où elle peut aussi constituer un contre modèle à « l'éducation du quartier », face à laquelle les parents expriment leur inquiétude voire leur impuissance (lors de rencontres ou réunions avec les institutrices). Dans les discours de Valérie et de Catherine on peut relever une nette distinction entre la famille et l'école d'une part et le quartier d'autre part. Il s'agit d'opposer deux modes d'éducation antinomiques :

le premier favorisant la réussite scolaire et l'insertion sociale,

le second concourant fréquemment à l'échec scolaire et/ou à la délinquance : les enfants qui jouent ou « traînent » dans le square risquent de subir l'influence des jeunes « qui ont mal tourné ».

Lorsque l'enfant se montre insolent, malpropre ou irrespectueux, l'enseignante, par ses propos, vise à inciter l'enfant à adopter « un comportement d'élève ». Catherine surprend Andrews « coloriant » sa table avec ses feutres : « Ça m'étonnerait que tu fasses ça chez toi, à mon avis ta maman ne serait pas contente, alors c'est pareil, tu ne le fais pas ici non plus ». Je remarque à plusieurs reprises que les enseignantes associent des règles en vigueur à la maison et à l'école : ces deux lieux de vie sont régis par des valeurs similaires structurant les comportements des enfants. Valérie et Catherine conçoivent leur action socialisatrice comme un complément à l'action parentale et non comme deux modes de socialisation divergents.

L'ECOLE ET LES FAMILLES

On ne saurait dire qu'il existe un réel « problème des parents » à l'école Jacques-Prévert.¹ Depuis de nombreuses années les enseignants tentent de développer et d'entretenir de « bons rapports » avec eux. L'ancienneté de l'équipe dans l'école semble favoriser cette entreprise. « La communication avec les familles » qui paraît relativement aisée, reste un des objectifs prioritaires de l'équipe, comme en témoigne son inscription dans le projet de l'école (et de la ZEP).

L'implication dans le quartier ainsi que la présence quasi quotidienne depuis de nombreuses années offrent les conditions permettant une bonne connaissance des familles implantées dans le square. Les enseignants perçoivent leur stabilité comme un avantage déterminant dans

¹ Nombreux sont les auteurs qui témoignent des relations problématiques qu'entretiennent depuis fort longtemps les familles et l'école, cf. Lorcerie F., « La coopération des parents et des maîtres », *Ville-Ecole-Intégration* n°114, Sept. 1998.

l'établissement de relations avec les familles. Les enfants d'une même fratrie auront de grandes chances d'avoir eu plusieurs instituteurs en commun durant leur cursus dans cette école. Cette situation engendre la multiplication des rencontres et occasions d'échanges favorables à une familiarisation réciproque entre les deux parties concernées : la famille et l'école ainsi que ses représentants.

Les parents nouvellement installés dans le quartier, souvent peu familiarisés avec l'école et la culture scolaire, hésitent à fréquenter l'établissement. Selon Valérie et Catherine l'absence de critique ou de jugement de valeurs de leur part sur la situation des familles, quelle qu'elle soit (difficultés financières, illettrisme, polygamie...) constitue le préalable à l'établissement et la conservation de relations "saines" avec les parents. Il est également primordial de ne pas dévaloriser les parents ainsi que leur rôle éducatif : les maîtresses affichent la volonté d'associer les parents (même les plus démunis scolairement) à la scolarité de leur enfant, par divers moyens, principalement par l'instauration d'une relation de confiance réciproque et durable entre parents et enseignants. On peut déceler chez ces enseignantes un désir de reconnaissance de la dignité des parents (nombreux se trouvant dans une situation précaire et de dévalorisation sociale).

« Il y a tout ce qui est le lien avec les parents qui joue énormément. Moi je me souviens d'une maman, j'ai passé un an à lui parler de boutures de géranium, de comment soigner les plantes et puis après j'ai pu lui parler de sa gamine. Si tu veux il y a des mamans... à priori dans 2 ans j'aurai les petites N'Diaye, j'ai eu l'aîné, la maman elle me connaît, tu n'as plus de preuve à faire, tu vas directement... et elle, elle sait que tu peux parler du gamin sans émettre de jugement sur elle... tout devient très simple. Aller ailleurs, ça veut dire qu'il y a tout ce travail auprès des parents qui est à repartir à zéro et c'est vrai que c'est quand même bien confortable. Quand tu vois des mamans qui savent que je ne les juge pas parce qu'elles sont africaines, j'ai plus de facilités avec les mamans africaines, je suis très bien intégrée, je ne les juge pas de ne pas savoir écrire, de ne pas savoir lire, de ne pas savoir signer et je leur confie quand même un boulot d'éducation, des petits papiers où je leur explique tout ce qu'elles peuvent faire pour aider leur gamin alors qu'elles ne savent ni lire ni écrire. Nous, on leur avait proposé avec Valérie des petites idées de petites choses qui ne sont pas compliquées à faire et des trucs qui ne les mettent pas en porte à faux. Par exemple on leur disait pour l'écriture, elles ne peuvent pas faire des modèles d'écriture, on leur disait « quand vous invitez la famille, alors je ne sais pas comment ça se fait chez vous... » mais on leur expliquait qu'en France on fait des petits menus quand on fait un dîner, alors vous demandez aux enfants de décorer les menus avec les prénoms et de faire des boucles, des traits, des machins –c'est bien pour apprendre à former les lettres- et on leur explique que quand les gamins dessinent une maison il faudrait qu'ils mettent des fleurs sur la fenêtre, que si elle avait une maison, elle aimerait bien mettre des géraniums... et de rajouter quand même quelques détails. Et si tu veux les mamans le font et puis elles sentent qu'elles ont un pouvoir sur leur gamin. Donc quand tu as ce travail où elles savent que tu ne juges pas... les mamans africaines maintenant elles me font des cadeaux africains et donc si tu veux je l'ai très bien ressenti parce que j'ai l'impression du coup qu'elles savent que je les accepte comme ça et que je n'ai pas de jugement : on m'a offert des petits colliers africains, je trouve ça génial, il n'y a plus ces barrières-là et c'est vrai que quand tu arrives les premières années, que tu leur fais des réflexions, elles ont toujours peur que ce soit la française qui sait tout qui leur... c'est vrai qu'on est plus jeune qu'elles quand on commence, on est française, on est beaucoup plus cultivée donc elles se sentent complètement décalées et donc tout ce que tu dis sur leur gamin, elles peuvent mal le prendre et je le comprends ». (Catherine).

L'héritage culturel des élèves de milieu modeste n'est pas décrit par les enseignantes en termes de « handicap » ou de « déficit » à la fois linguistique, cognitif et culturel. Pour expliquer la difficulté scolaire, Valérie et Catherine ne se font pas les partisans de la thèse du

« handicap socioculturel » selon laquelle « la pauvreté matérielle engendrerait nécessairement une “pauvreté culturelle”, un “langage pauvre”, si ce n’est une “pauvreté d’esprit” »¹. Au contraire, elles prônent la richesse et la complémentarité des différentes cultures et/ou milieux de vie, s’attachent à une constante valorisation des origines, familières aux enseignantes, par divers moyens et au travers de multiples activités d’apprentissage : géographie, lecture et travaux sur des contes, histoires et documentaires concernant les divers pays d’origines des élèves ou de leurs parents (Cambodge, Afrique Noire, Afrique du Nord, DOM-TOM, Turquie, Europe du Sud...).

Dans le cadre du projet « conte », les parents ou grands-parents qui le désirent sont invités à venir à l’école raconter une histoire, une légende appartenant à leur région, pays, culture ou littérature d’origine (ou non d’ailleurs). Des parents, africains notamment, maîtrisant simplement la langue française orale sont venus narrer des histoires dans plusieurs classes.

Valérie et Catherine demandent aussi aux enfants qui partent en vacances dans leur pays d’origine de leur rapporter des dépliants touristiques provenant des offices du tourisme locaux, afin d’illustrer la carte du monde affichée dans la classe. L’objectif des maîtresses est de faire découvrir à chacun des élèves la culture de l’autre avec ses croyances, coutumes, façons parler, de s’habiller, de manger...

Les enseignantes expriment un désir d’ouverture de l’école et de la classe aux parents par la poursuite de différentes actions entreprises les dernières années :

les réunions de rentrée ;

la découverte de la classe ;

la remise individuelle des livrets scolaires et des cahiers chaque trimestre.

La réunion d’information des parents a lieu le premier samedi suivant la rentrée des classes².

Après un bref rappel des renseignements à fournir en début d’année (assurance scolaire, fiche de renseignements) ainsi que des modalités pratiques de fonctionnement de l’école (cantine, étude, école le samedi matin...) Valérie expose aux parents présents le déroulement de l’année scolaire :

le programme et les objectifs,

les principes de sa pédagogie et les méthodes de lecture et de maths, les modalités d’évaluation, les devoirs,

le projet photographie et l’exposition des travaux des enfants.

Elle présente un des livres de lecture et les activités pédagogiques prévues à partir de celui-ci : le personnage principal du livre est un ancien cheminot, cela permet de travailler sur l’histoire des chemins de fer et des cheminots de Chenon et ainsi d’introduire une dimension locale à cette activité.

Comme l’année précédente, les livrets scolaires seront remis aux parents tous les trimestres en mains propres, « ça permet de parler individuellement aux parents, même aux parents dont les enfants sont très bons, et de mieux se connaître ».

Quelques parents font part à l’enseignante de leurs inquiétudes par rapport à la vie dans le quartier : les problèmes de violence, les dégradations... Cette vision est largement partagée par Valérie qui explique alors le deuxième objectif du projet d’école portant sur « la citoyenneté », suite au constat de l’accroissement incessant de « l’irrespect entre les enfants ».

La maîtresse insiste sur l’importance d’une bonne communication entre les parents et les enseignants (avertir quand il y a un problème par exemple), et de la complémentarité de l’action pédagogique des deux parties, même pour les parents analphabètes.¹

¹ Léger A. et Tripier M., *Fuir ou construire l’école populaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

² La réunion de CE1a et celle de CE1b se déroulaient simultanément, je n’ai donc pu assister aux deux, les propos suivants sont donc tirés de l’observation de la réunion du CE1a, la classe de Valérie.

Aussi selon les textes officiels et « *dans un souci d'égalité entre les enfants* » les deux institutrices de CE1 ne donnent pas de devoirs écrits à réaliser à la maison, ceux-ci sont fait en classe.

Valérie explique alors aux parents en quoi consiste le « petit travail » que l'enfant doit effectuer le soir :

une/des relecture(s) du texte (ou plus souvent d'un paragraphe) d'une poésie ou d'une leçon étudié(e) en classe durant la journée,

deux ou trois mots tirés du texte à savoir écrire par cœur,

parfois quelques calculs simples à exécuter (+10 ; +20 ; x10...).

Aussi la conception du livret d'évaluation permet au parent – avec l'aide de l'enfant lorsqu'il est non lettré – de percevoir l'évolution des résultats des enfants, les progrès réalisés et ceux à réaliser : en effet une grille est colorée par l'institutrice suivant les différentes acquisitions de l'élève. lorsque la case est teintée de vert, cela signifie que la compétence est "acquise", orange pour "partiellement acquis" et rouge pour "non acquis".

Cette démarche consistant à décrire les contenus objectifs des activités scolaires est complétée par le projet « découverte de la vie de classe » : il offre la possibilité aux parents qui le désirent de venir et de rester dans la classe, pour plusieurs heures ou une demi-journée. Selon les enseignantes les différentes formes d'apprentissage doivent être connus par les parents pour être compris et donner une réalité, une visibilité du travail scolaire effectué en classe et/ou à la maison.

« Il y a eu des parents qu'on est allé chercher dans la rue pour leur dire : « Venez à l'école, on vous invite en classe, venez voir comment ça se passe, ça se passe plus comme dans votre temps, il y a plus les, il y a plus les enfants en difficulté ». Moi je me souviens la première fois que j'ai fait, que j'ai accueilli des parents, donc l'accueil des parents dans nos classes, ça fait partie d'un projet de la zone d'éducation prioritaire. J'accueille des parents, des parents à tour de rôle, on fait un petit planning et puis ils viennent assister, voir comment se passe la classe. La première fois que j'ai eu des parents, ils m'ont dit : « Mais les enfants en difficulté madame, ne sont pas au fond ? ». Il me posa la question : « Ils ne sont pas au fond ? ». Alors moi mes petits enfants en difficulté en fait ceux qui ont du mal à démarrer, ils sont avec moi, ils sont ici et puis les autres qui sont autonomes, qui se débrouillent plus tout seuls, ils sont autour en fait. Je leur avais dit ça, ça les avait vachement frappés en fait, et ils m'avaient dit : "Ah ben c'est pas ce qu'on a connu" » (Valérie).

Cette volonté de construction de sens vise la vie de la classe et les apprentissages mais également, dans une moindre mesure, les comportements des enfants en classe, même si l'agitation des enfants est moins importante lorsqu'un parent est présent. Cependant ces visites de classes sont moins fréquentes lorsque l'enseignante conserve sa classe d'une année sur l'autre.

L'objectif des institutrices demeure la réussite de l'élève par une meilleure compréhension de son travail, à partir de laquelle les parents pourront prendre part activement à la scolarité de

¹ C'est la posture que valorise A. Bourgarel : « Que l'institution scolaire vous manifeste une qualité de parent à part entière, responsable de l'éducation de ses enfants, porteur de valeurs, d'expériences et de connaissances, quelles que soient ces valeurs, ces expériences et ces connaissances, alors il y a une assise sur laquelle pourra être construit un nouveau statut de parent dont la scolarité des enfants ne pourra que profiter ».

l'enfant. Les institutrices désirent montrer que l'implication parentale dans le travail scolaire et dans la relation avec l'école (qui peut revêtir différentes formes) peut être facteur de réussite et de motivation de l'élève¹. Mais un plus grand « intérêt » n'est permis que par une meilleure connaissance du fonctionnement de la classe et de l'école ainsi qu'une réduction de la « distance » entre les parents et l'institution, ses agents et toutes les représentations qu'ils peuvent véhiculer. L'action des enseignantes ne s'apparente pas à une volonté de se substituer à l'action parentale, il ne faut pas y voir non plus une entreprise de culpabilisation ou d'incrimination des parents, ceux-ci ne sont jamais perçus comme « démissionnaires », les enseignantes ne parlent pas d'un « manque d'intérêt » des parents pour la scolarité de leur enfant mais « de manque de temps, de savoir-faire », ils révèlent leur impossibilité objective d'aider leurs enfants. Les institutrices font preuve de compassion envers les familles, elles se montrent compréhensives quant à leurs comportements et leurs choix, or pour cela il est nécessaire pour elles de connaître la situation objective de la famille lorsque celle-ci peut influencer sur la scolarité de l'enfant. Dans le cadre de leur pratique quotidienne, les enseignantes tiennent compte des contraintes familiales provisoires ou durables.

Toutefois certains comportements considérés comme « anti-scolaires » font l'objet de condamnation de la part des institutrices, dans la mesure où ils risquent de nuire à la scolarité de l'enfant. Néanmoins ces cas s'avèrent rares mais nous avons pu cependant en relever deux exemples au cours de l'année scolaire :

Adriana est partie avec ses parents au Portugal (leur pays d'origine) plus de deux semaines avant les vacances d'été. Catherine n'a pas apprécié de ne pas être informée de ce départ prématuré car il était prévu qu'Adriana, qui a fait des progrès en lecture cette année, emporte un livre de lecture en vacances (prêté par l'école car elle n'en a pas à disposition chez elle). Catherine redoute que le manque d'entraînement en lecture et le fait de ne parler que portugais pendant deux mois influe négativement sur les acquis fragiles d'Adriana.

Tous les jours depuis la rentrée scolaire Andrews « oublie » son matériel scolaire à la maison (trousse, cahier de lecture...) et n'effectue pas le travail demandé (trois mots à savoir écrire), la multiplication des mots de l'institutrice notés dans le cahier de correspondance à l'intention des parents n'ont rien changé à la situation. De plus comme Andrews se montrait de plus en plus agité, Catherine décida d'établir « un contrat » stipulant jour après jour le comportement de l'élève dans la classe, et les efforts consentis au niveau de son matériel. En fin de journée, la maîtresse note les « bons et mauvais points » à l'aide de figures affichant un air fâché ou souriant, cette fiche doit être signée par les parents pour le lendemain. Au bout de deux semaines de tentatives Catherine abandonne le contrat puisqu'il n'est pas signé régulièrement, or, selon elle, pour être efficace auprès de l'enfant le contrat doit être approuvé par les parents.

Dans le cas de cette famille, il n'y a pas de problème de compréhension de langue, la mère étant française et le père d'origine ivoirienne (diplômé de l'enseignement supérieur au chômage). Cette famille est l'une des rares avec laquelle les institutrices éprouvent des

¹ Lahire montre l'importance de cette position : « Dans certaines familles, on peut trouver tout d'abord une écoute attentive ou un questionnement intéressé chez des parents qui montrent par-là que, pour eux, ce qui est fait à l'école a du sens et de la valeur. Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires » (Lahire B., « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, Sept.1998).

« difficultés à communiquer », Andrews a une sœur jumelle, Andréas, dans la classe de Valérie pour laquelle la situation est identique (carnet non signé, devoirs non effectués).

La « mobilisation parentale » est selon les institutrices une condition nécessaire à la réussite des élèves. A travers l'organisation de ces rencontres on décèle des tentatives de familiarisation des enseignantes avec l'école et la culture scolaire, mais dans ce cas précis cela ne prend aucunement la forme d'une imposition de normes éducatives. Il ne s'agirait pas pour les enseignantes de se substituer aux parents mais de se situer dans l'intérêt de l'enfant et de sa scolarité :

**Expliquer le fonctionnement de l'école, rendre moins opaque leur action et le travail scolaire, ce qu'il se passe quotidiennement au sein de la classe, les méthodes d'apprentissage, les projets d'école ... mais aussi la réalité du travail enseignant avec ses difficultés.*

**Faire que les parents s'imposent en acteurs et non pas en spectateur de la scolarité de leurs enfants, qu'ils puissent les comprendre, les aider dans leur travail scolaire ou simplement les encourager et regarder ce qu'ils font en classe, se tenir au courant, voir leurs efforts et progrès et ainsi les féliciter, ce qui permettrait d'accroître un sentiment de valorisation chez les élèves.*

**Faciliter le dialogue entre les deux parties, ne pas hésiter à venir à l'école et à faire part des difficultés et événements familiaux, qui permettent une meilleure compréhension de l'état de l'enfant, de ses éventuelles difficultés. Les enseignantes revendiquent l'importance de ce rôle d'écoute et de connaissance de la famille dans leur approche de l'enfant et de son travail.*

Ces différentes actions ne sont bien entendu pas pour les maîtresses les seules occasions de rencontre avec les parents, celles-ci étant relativement fréquentes (voire quasi quotidiennes avec certaines mères de familles) tout au long de l'année : lors des différentes manifestations (foire aux livres, fête de l'école...) ou sorties scolaires (les mamans deviennent accompagnatrices), les enseignants chargés de surveiller la cour et les enfants en début ou fin de journée ont la possibilité de parler aux parents accompagnant leurs enfants jusqu'à "la grille". Toutefois il est vrai qu'il est plus aisé pour les maîtresses d'aborder les parents qu'elles connaissent relativement bien pour leur parler directement de leur enfant, sans détour, ce qu'il n'est pas possible de faire avec des familles presque inconnues, ou alors «elles risquent de mal le prendre». L'enseignante peut également solliciter un rendez-vous avec les parents par le biais du carnet de correspondance pas seulement dans le cas de "problèmes de comportement" mais aussi lorsqu'elle "sent" que «quelque chose ne va pas» et que cela rejaillit sur le bon déroulement des apprentissages des enfants. Certains parents viennent aussi spontanément informer l'enseignante quand ils le jugent nécessaire : un départ en vacances avancé, un état de santé ou d'hygiène (asthme, poux...) qui peuvent avoir des conséquences sur la scolarité de leur enfant.

Dans leurs rapports avec les parents comme dans leur pratique quotidienne de classe, Catherine et Valérie revendiquent la nécessité de prendre en compte les difficultés de vie des familles. Il est vrai pour autant que l'on observe pas une participation importante des parents d'élèves aux différentes manifestations et occasions de rencontre. Les institutrices sont néanmoins conscientes que « les parents ont souvent autre chose à faire que de venir à l'école », c'est-à-dire elles conçoivent tout à fait que des personnes vivant dans des conditions très précaires ne participent pas aux réunions ou ne fournissent pas le matériel scolaire demandé en début d'année. On ne relève pas de critiques de l'éducation parentale même s'il y a des problèmes d'alcoolisme, travail domestique... les enseignantes n'émettent pas un jugement négatif ou incriminant pas mais disent "comprendre la situation" avec une sorte de compassion, elles trouvent une explication des situations familiales en termes de culture,

charge de travail ou l'état de santé des mères de familles, les conditions économiques... sauf quand la vie de l'enfant ou son équilibre psychique est en danger (dans le cas de maltraitances spécialement).

« Par exemple quand on apprend des mots d'usage courant, ils ont pas ces mots à apprendre à la maison, moi si je fais ça, j'ai les ¾ des enfants qui n'apprendront pas, pourquoi ? Parce qu'ils ne sont pas suivis par leurs parents, les femmes travaillent de 4 heures à 8 heures le soir, des fois à 10 heures parce qu'il faut voir que ce sont des gens de maison, donc il y a tout ça. Donc ces enfants en fait s'ils n'apprennent pas en classe, s'ils n'apprennent pas en classe, ils n'apprennent pas chez eux, c'est tout, on ne peut pas les aider chez eux, donc je fais beaucoup d'apprentissages en classe » (Valérie).

On ne peut observer, au bout du compte, ni discrimination ni stigmatisation de la part des enseignantes. En dépit de ce cadre certainement privilégié (et d'autant plus en ZEP¹), les enfants de leurs classes n'ignorent, à des degrés divers, ni les difficultés ni les échecs d'apprentissage. Nous allons maintenant nous intéresser aux processus d'identification de la difficulté scolaire par les enseignantes ainsi qu'aux mesures mises en œuvre pour y remédier.

¹ Au sujet des écoles ZEP efficaces, voir Cheuvau G. et Rogovas-Cheuveau, *op.cit.*

3. Catégorisation et traitement de la difficulté scolaire (Amandine Bebi)

CARACTERISTIQUES DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE ET SOLUTIONS PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTES

La difficulté scolaire.

L'enseignante évalue la difficulté de l'élève dans les apprentissages à partir de plusieurs critères : au premier chef le niveau de lecture, et ensuite le niveau en mathématiques, mais des qualités telles que "la curiosité" ou "le sérieux" s'avèrent également prises en compte par les enseignantes.

Valérie et Catherine ne jugent pas qu'un enfant est en "échec scolaire" à l'issue de son année de CP et est condamné à le rester au long de sa scolarité ; à ce stade elles se refusent à qualifier la nature de la difficulté éprouvée, il est plus sage selon elles d'attendre l'année de CE1 pour apprécier l'évolution des élèves, car ceux qui peinent en CP « *ce sont souvent des enfants qui ils ont du mal à démarrer et puis ensuite ça se passe bien* », cette explication première est en général invoquée pour tous les élèves ayant quelques difficultés en CP.

Valérie cite souvent en exemple (aux élèves comme à moi-même) son expérience douloureuse de la difficulté scolaire et de l'exclusion à l'école primaire : « *J'ai terriblement souffert à l'école primaire, j'ai des souvenirs qui sont pour moi complètement traumatisants, même encore maintenant, d'abord j'étais une enfant en difficulté, moi je le dis aux enfants : Ecoutez les enfants moi quand j'avais votre âge j'étais en échec scolaire à l'école, je n'ai pas su lire à l'issue de mon CP, je n'ai pas su lire et alors, et alors j'ai appris en CE1, j'ai fait ma vie, je me suis débrouillée mais après ce qu'il s'est passé c'est que j'ai trouvé des enseignants qui m'ont tendu la main* ».

C'est pour cette raison qu'elle s'attache à aider les enfants qui éprouvent des difficultés lors des apprentissages en y étant très attentive tous les jours afin de les résoudre rapidement, car « *la difficulté n'est pas une fatalité* » selon elle.

Suite au réaménagement de l'enseignement primaire en cycles, il est « conseillé » aux enseignants de ne pas pratiquer le redoublement en classe de CP mais en CE1 s'il s'avère nécessaire (c'est-à-dire la dernière année du cycle 2). Le redoublement du CP ne constitue donc pas une pratique instituée mais les quelques élèves « *qui ont besoin de plus de temps que les autres pour décoller* » effectuent pourtant un CP/CE1 : cette mesure interne à l'école Jacques-Prévert est réservée aux enfants pour lesquels on observe peu d'acquisitions mais aussi et surtout des difficultés de graphisme qu'une année de transition entre le CP et le CE1 permettrait de résoudre et, parallèlement, l'enseignante (qui suivra ces élèves ensuite en CE1) devrait « éveiller » ces enfants aux apprentissages de dernière année de cycle 2. Il semblerait toutefois que le CP/CE1 s'apparente à un redoublement de CP « masqué » et justifié dans la mesure où les enfants concernés sont scolarisés dans une classe de cours préparatoire et sont évalués par rapport à des compétences de CP, aussi il est très difficile selon les enseignantes de sensibiliser aux apprentissages de CE1 ces élèves-là qui commencent tout juste à se familiariser avec les activités de CP.

A la rentrée de septembre 2000, Valérie et Catherine m'ont désigné les enfants « à surveiller », ceux qui étaient susceptibles d'avoir des difficultés en CE1 :

Certains élèves qui avaient quelques problèmes dans le démarrage de la lecture en CP pour lesquels elles devraient être vigilantes cette année (elles suivent cette année leurs élèves de CP) : Andréas, Jihane et Walid dans la classe de Valérie (CE1a) ; Catherine s'est montrée plus réservée dans la mesure où elle était en congé maternité de janvier à juin 2000.

Les élèves ayant effectué un CP/CE1 avec elles l'an dernier, c'est-à-dire : Ridley, Méryem, Moussa et Tiécoro en CE1a et Mickaël, Adriana, Oumar et Mounir en CE1b. (Mounir a déménagé en novembre 2000).

Les deux élèves qui redoublent leur CE1 et qui se trouvent dans leur classe pour la première fois : il s'agit de Dany en CE1a et de Zoubaï re en CE1b.

L'aide quotidienne de l'enseignante dans la classe

Lorsqu'un élève s'avère être en difficulté l'enseignante intervient indistinctement (que ce soit un « bon » élève ou un « faible ») par divers moyens. Quand il s'agit d'un exercice à résoudre individuellement (mathématiques, questions de lecture), elle observe chacun des élèves en passant près de chaque pupitre, elle porte tout de même un œil plus attentif aux élèves les plus « faibles ». Alors quand un enfant la sollicite ou qu'elle remarque une erreur dans l'exercice, elle s'accroupit à côté de lui, et lui pose plusieurs questions : « *Qu'est-ce qu'on te demande ?* », « *Qu'est-ce que tu dois faire ?* », « *Combien y a-t-il de feutres ; chaque feutre coûte combien ?* »... elle demande à l'enfant de relire la consigne et de formuler une réponse oralement qu'elle approuvera ou non pour qu'ensuite l'élève puisse l'inscrire sur son cahier.

Catherine remarque que Oumar hésite sur son exercice de mathématiques : il s'agit de poser une addition dans un tableau à trois colonnes : les centaines, dizaines et unités auxquelles correspondent des symboles : « les valises, boîtes et billes ». Face à l'embarras de l'élève, la maîtresse lui demande : « *dans '37' tu as combien de billes, de boîtes et de valises ?* », Oumar répond correctement « *7 billes et 3 boîtes* », et Catherine commente : « *C'est bien, tu sais le faire, alors viens au tableau, poser correctement une opération c'est comme quand tu ranges tes habits : tu mets les chaussettes dans le tiroir à chaussettes, les pulls dans le tiroir des pulls... Et il faut toujours te rappeler qu'on commence par le dernier chiffre, les unités, ici c'est bien, c'est le 7 dans la colonne des unités, tu as commencé par la droite c'est ce qu'il faut faire tout le temps, écrire à l'envers* ».

Lors de l'activité d'écriture sur ardoise, avant la correction collective, Valérie et Catherine reprennent fréquemment les enfants qui n'ont pas écrit le mot correctement en pointant le stylo sur leur ardoise et en articulant le mot exagérément, l'enfant observe son ardoise et corrige lorsqu'il s'aperçoit de l'erreur. La maîtresse peut également apporter une aide collective lorsque la classe entière n'a pas compris sa première explication ou si une majorité d'enfants commet une erreur similaire.

Par exemple, le mot à écrire sur l'ardoise est « aujourd'hui », la même erreur apparaît chez plusieurs élèves : « oujourd'hui ». Valérie écrit le mot correct au tableau en le décomposant oralement et en dessous elle inscrit le mot erroné, elle fait constater aux élèves la différence entre les deux écritures en leur expliquant : « *Beaucoup d'enfants se trompent à l'écrit parce qu'ils prononcent mal à l'oral, on ne dit pas "oujourd'hui" mais "aujourd'hui", on entend le son "au" et non "ou"* ».

Généralement l'institutrice traite elle-même dans sa classe les difficultés collectives ou individuelles éprouvées par ses élèves. Les enseignantes n'hésitent pas à innover constamment dans leur pratique quotidienne de la classe afin de trouver un nouveau moyen

pour « leur sortir la tête hors de l'eau », il s'agit alors selon elles d' « artisanat total », de « bricolage » souvent inventé sur l'instant et non pas de techniques ou théories élaborées, de plus ce qui vaut pour un élève ne s'applique généralement pas à d'autres élèves (par exemple un « contrat » institué entre l'élève et la maîtresse n'est pas transposable à une situation et des motifs différents).

On observe chez ces deux enseignantes des remises en causes et doutes perpétuels sur leurs pratiques pédagogiques : « *Comment je peux faire pour les raccrocher, comment je peux les stimuler ?* » (Valérie) ; « *J'en doute toujours de cette méthode, c'est-à-dire qu'en mars avril je me dis : non, tu arrêtes tout, c'est nul de leur faire reprendre tout* » (Catherine)

Elles expriment aussi fréquemment leur sentiment de responsabilité dans l'échec de leurs élèves : « *C'est peut-être pas la faute des enfants s'ils ne réussissent pas, c'est peut-être et sûrement notre travail qui n'est pas adapté, donc à partir de là... on travaille là-dessus* ».

Mais parfois après avoir tenté à maintes reprises et par divers moyens de remédier aux problèmes de l'élève dans le cadre de sa classe, l'institutrice peut avoir recours au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). En effet, si l'aide apportée par l'enseignante est peu efficace, inappropriée ou hors du champ de ses compétences, elle peut demander, après concertation et en accord avec la famille, l'intervention du réseau.

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)

La loi d'orientation de 1989 impulse la création des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, dont la mise en place et l'organisation sont définis dans la circulaire du 09-04-1990. Les RASED se substituent aux Groupes d'aide psychopédagogique (les GAPP, créés par la circulaire du 09-02-1970 avec comme thème principal : « la prévention des inadaptations ») et s'inscrivent dans une logique de pédagogie différenciée : « L'aide spécialisée est adaptée à chaque cas ». *Le réseau d'aides est un ensemble fonctionnel et cohérent d'actions destiné à apporter dans les écoles maternelles et élémentaires où il intervient des aides spécifiques et différenciées aux élèves en difficultés* (Circulaire du 09-04-1990).

Le réseau rencontre chaque maître une fois par trimestre pour évoquer les difficultés rencontrées par certains élèves et ainsi effectuer des signalements ou des demandes d'aide. A la suite de la réunion de synthèse avec les enseignants, le réseau analyse les signalements et demandes recueillis afin d'émettre des propositions, qui peuvent être de plusieurs ordres :

La difficulté évoquée peut être traitée dans la classe ou dans le cycle, ce qui induit un travail spécifique avec le maître et l'élève concerné.

Le traitement des problèmes découverts dépasse la compétence des membres du réseau : le recours à une aide extérieure est alors conseillé (consultations ou soins spécialisés en orthophonie...).

L'analyse du cas permet de penser que l'aide du réseau est indiquée et selon la nature du problème, la prise en charge sera à dominante pédagogique ou à dominante rééducative.

Le réseau est composé de plusieurs intervenants :

Le psychologue scolaire joue un rôle décisif aussi bien dans l'évaluation, l'orientation ainsi que le suivi des élèves en difficulté. Il rencontre l'enfant posant problème sur demande du maître et s'il juge qu'un bilan psychologique s'avère nécessaire, il en informe les parents, dont l'accord constitue le préalable à tout examen plus approfondi (bilan de compétences, examens cliniques).

Dans le chapitre consacré à l'étude d'une classe de perfectionnement, nous reviendrons plus particulièrement sur le travail spécifique effectué par le psychologue scolaire auprès des élèves en difficulté et ceux des classes spécialisées.

Lors de réunions de synthèse, le psychologue étend son travail d'expertise et de conseil auprès des enseignants qui, à cette occasion, ont la possibilité de lui exposer les difficultés qu'ils éprouvent à traiter la situation d'un élève, à gérer tel ou tel problème dans la classe.

Aussi, à la demande du directeur de l'école ou d'un enseignant, ce spécialiste peut également intervenir lorsqu'un événement inattendu, souvent tragique, survient dans le quartier et implique ainsi directement les enfants.

Au printemps, un incendie a dévasté les deux premiers étages d'un immeuble du square au sein duquel se trouve l'école, il y a eu deux victimes (une femme et un jeune enfant dont la sœur fréquente l'école), toutes les familles ont été évacuées dans la nuit pour être relogées dans le gymnase le plus proche. Le lendemain, l'inquiétude et le trouble régnaient dans l'établissement, les élèves semblaient bouleversés et dissipés ; le psychologue est alors venu expliquer réellement le drame aux enfants, en répondant à toutes leurs questions. En leur offrant un discours se voulant rassurant, il a tenté de dédramatiser une situation douloureuse autant pour les enfants que pour les enseignants.

Le rééducateur : cet enseignant spécialisé (titulaire du CAPSAIS –Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Adaptation et l'Intégration Scolaire- option G) rencontre les enfants présentant des « problèmes de comportement » de natures diverses :

des difficultés de concentration lors des apprentissages ;

un « manque de maturité » ;

des difficultés dans les relations sociales : agressivité avec les élèves et/ou les enseignants ;
peu de sociabilité avec les autres élèves...

Ces interventions ont pour objectif, d'une part, de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et, d'autre part, de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi (Circulaire du 09-04-90).

Un réseau a en charge plusieurs écoles d'un même secteur (3 ou 4 environ). Le « maître G » rattaché à l'école Jacques-Prévert est présent dans l'établissement de deux à trois demi-journées par semaine. Le rééducateur dispose d'une salle spécifique dans laquelle il prend en charge l'enfant individuellement (ou plus rarement en groupe restreint), pendant les heures de classe afin de tenter de remédier aux problèmes de comportement gênant le bon déroulement des apprentissages. Lors d'une séance, (d'une durée de 30 minutes environ), le maître G et l'élève procèdent à des jeux, qui diffèrent selon le but recherché : jeu de rôles, cache-cache, petits chevaux...

L'action à dominante rééducative du maître G s'accompagne le plus souvent d'une action à dominante pédagogique réalisée par le maître E.

Le maître d'adaptation (ou maître E) est également un enseignant spécialisé (détenteur du CAPSAIS option E, il peut enseigner en classe d'adaptation et de perfectionnement), il est chargé de l'aide pédagogique et/ou méthodologique auprès des élèves manifestant des difficultés persistantes dans leurs apprentissages fondamentaux, difficultés auxquelles l'enseignant n'a pu remédier au sein de sa classe.

L'école Jacques-Prévert dispose de deux maîtres E à mi-temps assurant ainsi une présence quasi quotidienne dans l'établissement. Le maître E intervient principalement en regroupement d'adaptation au sein duquel deux à quatre enfants d'un même niveau sont rassemblés pour des périodes de trois quarts d'heure, les séances pouvant être hebdomadaires ou bihebdomadaires (et très rarement quotidiennes). Le maître d'adaptation intervient directement sur les apprentissages proprement dits : langage, graphisme, écriture, lecture, et mathématiques (plus rarement), il peut aussi apporter une aide méthodologique (lecture silencieuse...).

Il travaille avec le groupe dans le domaine précis où ces élèves peinent à entrer, manifestent des difficultés prolongées ou un arrêt dans les acquisitions. Il s'appuie sur des techniques et matériels mêlant le ludique et le didactique en prolongeant et en élargissant le travail de l'enseignant, pour une cohérence des méthodes et non une multiplication des façons de faire qui risqueraient de semer le trouble dans l'esprit de l'enfant qui, déjà, éprouve des difficultés en classe.

La situation de travail en groupe restreint permet au maître E d'observer plus finement l'enfant en situation d'apprentissage, cela donne lieu à de fréquents échanges avec l'enseignant.

Cette aide ne constitue pas une séance de soutien mais a une visée de « remédiation cognitive », elle doit en effet permettre aux élèves de progresser dans les apprentissages fondamentaux, de combler leur « retard » ou de pallier leurs difficultés afin qu'ils puissent poursuivre un cursus ordinaire.

L'aide spécialisée apportée par le maître E peut s'avérer de plus ou moins longue durée suivant la nature du problème, et selon la difficulté de l'élève les regroupements d'adaptation ne s'avèrent pas toujours possibles, il faut alors s'adapter à l'élève et trouver une solution adéquate et individualisée.

LES CATEGORIES DE LA DIFFICULTE ET LES TRAITEMENTS MIS EN ŒUVRE

C'est lors de l'année de CE1 qu'apparaissent plus distinctement les catégories de difficultés éprouvées par les élèves. L'analyse des discours tenus par les institutrices à leur propos, l'observation des pratiques mises en œuvre pour traiter leurs difficultés d'apprentissage, permettent alors de porter à l'explicite la nomenclature qu'elles utilisent pour penser ces dernières. Bien qu'elles disent être conscientes de la complexité de la difficulté scolaire, dont les origines sont multiples et différent d'un enfant à l'autre, on peut dégager de grandes « tendances », des « types de difficultés ». Les élèves « qui ont du mal » en CE1 peuvent être répertoriés selon la nature de leur difficulté établie par les enseignantes, celle-ci induisant un mode de traitement particulier ainsi qu'une orientation spécifique.

Les difficultés dues au « manque d'encadrement »

Cette catégorie concerne la majorité des élèves éprouvant des difficultés à « démarrer » la lecture ou des difficultés ponctuelles, que les institutrices imputent à l'absence de révisions des leçons, des relectures de texte... .

Relèvent de ce classement, les enfants:

ayant effectué un CP/CE1 : Ridley, Méryem, Moussa, Tiécoro, Oumar, Adriana ;

redoublant leur CE1 : Dany, Zoubair ;

et ceux qui, en CP, peinaient en lecture principalement : Mélanie, Aminata, Djenaba, Andrews, Andréas, Jihane (arrivée du Maroc en milieu de CP, il s'agit là d'un début d'apprentissage de la langue française).

Le « manque d'entraînement », contribue selon les enseignantes à fragiliser les acquis des élèves et à freiner leur progression dans les apprentissages, notamment celui de la lecture puisque apprendre à lire c'est aussi « s'entraîner ». Face à cette situation Valérie et Catherine parlent fréquemment « d'impossibilité » pour les enfants de réviser voire de travailler à la maison : contrairement aux milieux plus favorisés où les enfants bénéficient le plus souvent pour leur travail scolaire de l'aide quotidienne de la mère ou du père, les parents, ici majoritairement de milieu populaire, ne sont pas souvent en mesure d'endosser le rôle de répétiteur, l'enfant doit parfois aussi participer aux tâches domestiques et à la tenue du foyer, cela empiète bien évidemment sur le temps consacré au travail scolaire. Pour ces diverses raisons, les enseignantes ne multiplient pas les tâches à effectuer pour le lendemain, les devoirs se limitent à de la relecture de texte et de la révision de mots, l'essentiel du travail d'apprentissage étant réalisé en classe.

« Ces enfants s'ils n'apprennent pas en classe, ils n'apprennent pas chez eux, c'est tout, on ne peut pas les aider chez eux, donc je fais beaucoup d'apprentissages en classe » (Valérie).

Les enfants doivent en effet accomplir ces tâches souvent seuls à la maison et cela peut être source d'erreur pour l'enfant : il ne s'agit alors pas d'un manque de travail mais d'une manière de travailler pouvant engendrer des difficultés. Par exemple lors de l'écriture quotidienne de mots sur l'ardoise, Catherine s'aperçoit que Aminata a inscrit un mot erroné, elle lui demande alors « *Aminata comment tu as fais pour écrire ce mot ?* », « *Je l'ai copié 50 fois* », la fillette lui montre son cahier de brouillon sur lequel elle avait écrit le mot à apprendre mais avec une erreur reconduite cinquante fois, Aminata n'ayant pas la possibilité de faire vérifier son travail chez elle.

Les maîtres d'adaptation sont fréquemment sollicités par les enseignantes pour remédier à ces difficultés dues à l'absence d'entraînement (par les regroupements de lecture en aide E) ou d'autres difficultés ponctuelles du même ordre, par exemple :

Walid avait du mal à lire rapidement bien qu'il connaisse tous les sons, le maître E a travaillé avec lui plus spécifiquement cette difficulté- là pendant six semaines, à raison d'une séance de trois quarts d'heure par semaine (en groupe restreint) ; il s'agissait de lire un texte de quelques paragraphes à plusieurs reprises jusqu'à ce que l'élève le lise couramment. Le maître E est placé à côté de Walid pendant la lecture, il n'intervient qu'en cas de mauvaise prononciation du mot et utilise plus souvent son stylo que la parole pour faire prendre conscience à l'élève de son erreur. L'aide apportée par le maître E décroît à mesure que le nombre de relectures du texte par Walid augmente.

L'enseignante a constaté de réels progrès dans ce domaine, selon elle, Walid ne cherche plus à deviner la fin des mots mais il lit réellement toutes les syllabes du mot et tous les mots de la phrase ; aussi, ses résultats ont augmenté de 19 points au second test de lecture, passant d'un score de 34/80 à un score de 55/80.

Lors d'une conversation, Walid me semblait conscient et plutôt satisfait de son évolution : « *Avec Jean-François j'ai appris à lire vite, avant j'étais long, j'étais avec Andréas, maintenant elle est toujours longue et je lis plus vite qu'elle* ».

L'étude après la classe constitue aussi un des moyens (nécessaire mais non suffisant) pour les enseignantes d'effectuer avec leurs élèves ce travail d'aide aux devoirs et de répétition, elles en recommandent l'inscription aux parents tout en étant conscientes que certaines familles n'y ont pas accès puisque le système d'études est devenue payant (150 francs par mois) depuis que la gestion est réalisée par la municipalité. Les parents bénéficient parfois d'aides

financières allouées par la mairie, toutefois il est difficile pour eux de financer l'étude pour tous leurs enfants lorsqu'ils en ont plusieurs inscrits à l'école primaire.

En CE1a les enfants inscrits à l'étude sont essentiellement des enfants « à surveiller » (Mélania, Méryem, Dany, Walid, Jihane, Ridley et Awa, très bonne élève), tandis qu'en CE1b il s'agit d'élèves n'éprouvant pas de difficulté particulière (Magali, Aurélie, Jason, Laura et Boye, seule élève ayant des difficultés). Selon les enseignantes, tous les enfants qui auraient besoin de cette aide ne peuvent en bénéficier pour les raisons précédemment évoquées : Aminata, Djenaba, Andrews, Andréas, Zoubäï re, Oumar, Moussa, Tiécoro. A défaut le maître E tente de pallier ce manque de révision lors d'une ou deux séances par semaine, « *c'est pas grand chose mais c'est toujours mieux que rien* » pour Catherine.

L'étude constitue pour l'institutrice « *un moment privilégié* » pour aider ses élèves, elle dispose de davantage de temps à leur consacrer individuellement, pour vérifier leurs relectures, révisions de mots, exercices... en corrigeant les éventuelles erreurs.

Il semblerait que l'on puisse établir une corrélation entre les aides mises en place (et notamment l'étude) et la progression de l'élève dans les apprentissages. Ce suivi de l'enseignante apparaît comme un des éléments moteurs de la progression des élèves, en effet les enfants inscrits à l'étude affichent des progrès constants et un niveau scolaire moyen ou bon en fin d'année, leurs « scores » se situent dans la moyenne supérieure de la classe (sauf pour Boye).

Cette progression est particulièrement remarquable pour les élèves inscrits pour la première année en étude :

Dany, fréquente l'étude pour la première année : après un redoublement il réalise un bon CE1 au cours duquel il a appris à lire couramment.

Ridley : en CP/CE1 l'an dernier il fréquente l'étude depuis lors, il lit maintenant parfaitement et obtient de bons scores en français et en mathématiques. Cette année Ridley est même devenu selon Valérie « un moteur dans la classe ».

Toutefois il est nécessaire pour les enseignantes que tous ces enfants soient suivis pour leurs devoirs au long de leur scolarisation en primaire (en étude, par un organisme d'aide aux devoirs ou par le maître E) afin de « *consolider les acquis* ».

Oumar était inscrit à l'étude lors de son année de CP/CE1 à l'issue de laquelle il avait obtenu des résultats corrects, en CE1 il n'est plus suivi pour les "devoirs" et cela semble influencer sur ses acquisitions (à cela s'ajoute en plus la complexification croissante des apprentissages en CE1).

En parlant de Walid : « *C'est un gamin hyper performant, mais il faut qu'il ait un répétiteur, c'est pour ça que l'étude est indispensable pour lui – c'est aussi un sacrifice financier pour la maman – c'est vrai que parfois l'échec scolaire ne tient à rien du tout* » (Valérie).

La fragilité de ces élèves risque selon les enseignantes de s'accroître au collège, structure plus « anonyme » qui dispose rarement des mêmes possibilités que les classes de primaire en matière de suivi scolaire, l'enfant se trouve alors exposé à tout moment au risque du « décrochage ».

« *Je dirai que tant qu'ils sont à l'école primaire ça va encore, sauf rares exceptions, mais c'est le collège qui me fait très peur, parce que c'est vrai qu'on est quand même les adultes de référence par rapport aux profs, et puis il y a plein de choses affectives qui se sont mises en place, et c'est vrai qu'ils savent aussi que quand ils font des âneries à l'extérieur on est au courant, les profs non ; même si ça ne nous regarde pas, on les gronde, comme l'autre jour,*

Andrews et Andréas se sont amusés avec le feu et ils ont brûlé Daouda, alors on leur a fait des réflexions et on leur a aussi expliqué les danger du feu » (Catherine).

« Je vois certains enfants avec lesquels on avait mis en place sur l'école des aides pédagogiques très importantes, des enfants qui avaient été vraiment... qui avaient progressé mais vraiment d'une manière importante, le petit Ishem B. par exemple, un jour on reçoit un coup de téléphone du collègue "Est-ce que je pourrais parler à l'instituteur qui a eu Ishem B. ?", alors je prends, on parle un petit peu de son profil scolaire de l'école primaire, ce qui a été fait pour lui et avec lui : "On a mis en place plein de choses, il a appris à lire etc. mais c'est sûr que s'il ne tombe pas dans une structure de collègue où il peut être aidé...". C'est ça en fait le problème : les difficultés de l'enfant ne vont pas s'arrêter à la porte du collègue ! C'est qu'un enfant qui a été fortement en difficulté, c'est pas toujours le cas mais aux trois quarts, maintenant avec notre expérience on peut dire que les trois quarts des enfants qu'on a suivis, s'ils ne sont pas mis dans des structures pour les aider, ce sont des enfants qu'on va retrouver en échec » (Valérie).

La majorité des élèves répertoriés semblent « *sortis d'affaire* » selon les enseignantes, et principalement ceux qui peuvent bénéficier d'une aide aux devoirs ou d'un « *répétiteur* ». Pour les autres, les institutrices leur apporteront leur aide en classe mais selon elles le « *caractère* » de l'enfant constitue également un critère décisif de progression : le sérieux et la volonté de réussir permettraient à ces élèves de « *s'accrocher* ». Ces élèves sont admis en classe de CE2 et pour ceux qui n'auraient pas acquis un niveau scolaire suffisant, les maîtresses sont dans l'impossibilité de demander un redoublement dans la mesure où les élèves ne peuvent désormais être maintenus qu'une seule année durant leur scolarité primaire.

« Zoubaire, il lui faut un cadre très strict, en fait il se laisse un peu vivre, ce n'est pas un "mauvais", c'est un problème de manque de travail, ce n'est jamais révisé ».

« Aminata, à priori elle est sortie d'affaire entre guillemets, il faut qu'elle travaille plus consciencieusement à la maison, et ses parents ne peuvent pas la mettre à l'étude, c'est dommage, ça serait vraiment super pour elle, il faudrait juste lui faire réviser ses leçons et surveiller sa lecture. Djenaba, c'est pareil il faudrait qu'elle travaille un peu plus ». (Catherine)

Au mois de juin, les maîtresses proposent aux enfants « *un peu justes* » (avec l'accord des parents) de leur prêter des livres de lecture pendant les vacances afin de maintenir le niveau obtenu en fin d'année de CE1, pour qu'à la rentrée elles ne consacrent pas trop de temps aux révisions (de sons principalement).

A la suite des différentes aides apportées et aux vues des résultats des élèves (progression ou stagnation), les enseignantes invoquent d'autres arguments pour qualifier les quelques élèves dont les difficultés ne sont pas simplement dues à un manque de travail (difficulté que les enseignantes ont le plus de facilité à « *résoudre* »), mais à la lenteur gestuelle et l'inorganisation méthodologique ou plus rarement à des « *problèmes cognitifs* ».

Les difficultés dues à « la lenteur » ou à « l'immaturité » de l'élève

Trois élèves peuvent être classés dans cette catégorie : Boye, Andrews et Andréas font partie des enfants les plus jeunes du CE1. Leur « *jeunesse* » est souvent évoquée pour expliquer leur « *retard* » par rapport à l'ensemble de la classe lors des activités. Selon les enseignantes ils

ont besoin de temps pour « grandir », « ils sont encore un peu bébé », « ce sont des rêveurs » : « *Andréas est toujours en décalage par rapport à la classe* ». A cela s'ajoute aussi pour les jumeaux Andrews et Andréas un manque de révision des leçons et textes, les acquis sont très fragiles dans ce cas (voir la catégorie précédente).

Cette année ces élèves ont suivi quelques séances avec le maître E pour acquérir (sans grand résultat) les méthodes de travail et d'organisation qui leur font défaut et leur créent des problèmes lors des activités d'apprentissage. A l'issue de l'année de CE1 « *le maintien* » apparaît aux enseignantes comme la meilleure solution pour « *ces enfants qui ont besoin de plus de temps* » et qu'elles « *sentaient couler* ».

Leurs années d'expérience d'enseignement ont permis aux institutrices de concevoir « le maintien » d'une manière différente, plus « positive ». (le mot « maintien » est préféré à celui de « redoublement »), elles citent l'exemple d'enfants qui ont redoublé leur classe de CE1 et qui réussissent très bien dans les classes supérieures.

« *Boye j'avais vraiment l'impression qu'elle était perdue tout le temps, je la sentais se noyer, elle a acquis des choses cette année donc je pense – et ses parents sont d'accord – je pense qu'il vaut mieux qu'elle soit maintenue en CE1 plutôt qu'elle passe en CE2, qu'elle accumule les difficultés et qu'elle nage la brasse coulée. L'année prochaine elle reverra les fondamentaux, les bases et elle est sérieuse Boye, à mon avis ça fera une très bonne élève, parce que là elle est lente et c'est un peu difficile pour elle mais l'année prochaine elle aura davantage le temps* » (Catherine).

L'enfant a plus de chances de progresser et donc de tirer parti de son maintien en CE1 s'il a la possibilité d'être « suivi » pour ses devoirs par ses parents (ou un autre membre de sa famille) ou par l'enseignante en étude. Boye bénéficie des deux aides contrairement à Andrews et Andréas.

Les difficultés dues à des « blocages »

Cette situation s'avère plutôt rare, deux cas ont pu être observés cette année : Mickaël et Méryem. Après la multiplication des aides apportées par l'enseignante et les membres du RASED, les membres de l'équipe pédagogique imputent la difficulté éprouvée par l'enfant à un « blocage » lié probablement au lien entretenu par la famille avec le pays et la culture d'origine et donc aux rapports douloureux avec la culture et/ou la langue française. La résolution du problème leur échappe (« *on a tout essayé* »), elle doit émaner de l'enfant lui-même avec l'aide ou non d'un professionnel extérieur à la structure scolaire (psychologue, CMPP...)

Mickaël :

Cet élève de CE1b a effectué l'an dernier un CP/CE1 à l'issue duquel il n'était toujours pas lecteur. Il a bénéficié de séances avec le rééducateur (lors de son année de CP et du premier semestre de CP/CE1) et le maître E (en CP/CE1 et CE1). Lors des entretiens ou discussions avec Mickaël on découvre un enfant très attaché à son pays d'origine, le Portugal dont la langue lui est apparemment plus compréhensible « *Le portugais, c'est plus facile à lire que le français* », on décèle dans ses propos un espoir de retour définitif dans ce pays « idéal » où il passe les vacances d'été et de Noël, ses parents y possèdent en effet une maison avec un grand jardin (dont la description contraste avec celle de l'appartement de Chenon), il parle avec plaisir de la vie « là-bas », de ses activités et de sa famille, « Papa a dit qu'il essaie de trouver un travail au Portugal comme ça on part là-bas pour toujours ». Après épuisement des différentes aides (en classe, maîtres E et G) l'équipe enseignante s'accorde sur l'origine du « blocage » de Mickaël en lecture, qui au cours de son année de CE1 a nettement progressé en mathématiques et a bien intégré les mécanismes de la grammaire et de la conjugaison.

Catherine à propos de l'aide en adaptation : « Mickaël il n'a pas besoin de répétition ni de soutien scolaire, alors on le prend parce que c'est quand même mieux que rien et que ça peut l'aider mais en gros il prend la place de quelqu'un d'autre ».

« Mickaël qui est toujours considéré comme non-lecteur, quand tu vois les scores qu'il a en lecture tu te dis qu'il ne sait pas lire, il fait ses fiches de maths tout seul en autonomie, c'est-à-dire qu'il a sa consigne et qu'il répond donc si tu veux il a décidé de rester non lecteur c'est son problème mais pour moi il sait lire, tu vois ce que je veux dire. On pense savoir pourquoi il ne sait pas lire, en fait il ne veut pas apprendre à lire le français, donc il n'a qu'à lire des maths ça m'est égal ! Les maths ça sert partout, dans tous les pays du monde, c'est vrai que c'est international. C'est pas grave il a fait ses problèmes tout seul, il a eu 8/10 sur tous les exercices, il a lu tout seul et il a répondu donc il doit bien quand même déchiffrer quelque chose. Il déchiffre, il lit quand il a besoin de lire, bon après il a un blocage avec le français, parce qu'il ne bloque pas en grammaire et en conjugaison, ça il ne bloque pas, il ne bloque que sur la lecture, bon s'il n'y a plus que ça cette année c'est pas dramatique. La grammaire il s'est très bien débrouillé, ce n'est pas une matière où il va bloquer, il est très curieux. Moi Mickaël je lui ai dit, et aussi à son papa, "Le jour où tu sais lire tu deviendras un excellent élève, ça ne m'est jamais arrivé un élève comme toi" ».

« Mickaël il a un blocage qu'il faut débloquent, le jour où on le débloquent, il n'a besoin de personne ».

Le rééducateur émet un avis similaire :

« Mickaël je l'ai suivi un an et demi et on s'est aperçu que c'était un gamin qui était très performant, très calme, les tests qu'on lui a fait passer au début montraient qu'il était très performant, qu'il avait énormément de vocabulaire, que c'était un gamin qui réfléchissait bien, qui n'était pas bloqué comme ça en apparence mais que c'était l'apprentissage de la lecture qui est le problème. Donc ces tests ont montré qu'il était toujours coincé en lecture et à la fin on s'est dit que la raison était ailleurs, peut-être du côté de la famille parce que c'est un enfant d'origine portugaise et on pensait que l'apprentissage de la lecture c'était le lieu de friction pour lui. C'est difficile d'apprendre le français en quelque sorte, donc nous on a fait cette hypothèse-là qui semble se confirmer même si maintenant je crois qu'il est rentré un peu dans la lecture, il demande à la maîtresse de prendre ses fichiers, un tas de trucs qui sont positifs, il a fallu beaucoup de temps avant qu'il puisse s'autoriser peut-être à rompre avec sa langue maternelle. »

Après « l'échec » relatif des différentes aides apportées les enseignants déclarent être à cours de solutions, selon eux la décision d'apprendre à lire appartient désormais à Mickaël seul et semblerait être amorcée en cette fin d'année scolaire.

Méryem :

A plusieurs reprises, Valérie, institutrice de CE1, a exprimé son désarroi face au « cas Méryem ». Cette petite fille d'origine turque ne parle pas en français, elle communique par des hochements de tête et des expressions de visage. Elle n'est pas muette mais mutique (elle parle en turc avec sa grande sœur), aucune enseignante n'a entendu le son de sa voix depuis sa scolarisation en maternelle. Valérie s'avoue totalement désemparée face à cette situation car elle n'est pas en mesure de savoir ce que Méryem a acquis ou non, d'autant plus que celle-ci fait toujours mine d'avoir compris les explications (Méryem a déjà effectué un CP/CE1, ce qui équivaut à l'allongement d'un an du cycle II). Fin novembre, suite aux résultats très

faibles de Méryem au premier test de lecture (13,5 sur 80), Valérie, à cours de solutions, demande au maître E de suivre cette élève individuellement.

Méryem a effectué un bilan de sons (une «évaluation diagnostique»), celui-ci attesta de la faiblesse des acquisitions et la multitude des confusions chez cette élève : par exemple Méryem ne distingue pas les sons [é] et [è] (qui n'existeraient pas dans la langue turque), elle confond les [be]/[de], [gre]/[bre], [gre]/[cre] ;

Pour répondre aux questions d'un exercice : elle recopie des phrases du texte (intervient alors la question de la compréhension). Si elle ne recopie pas, elle fait de nombreuses erreurs et les phrases sont incohérentes.

Il était nécessaire pour le maître E de mettre en œuvre une méthode différente, autre que les méthodes syllabique ou globale, inadaptées à ce cas très particulier. Après des recherches personnelles sur cette question, le maître E opte pour une méthode de lecture destinée aux enfants muets, l'objectif étant que Méryem reconnaisse et mémorise tous les sons (ce que devrait savoir faire tout élève de CE1), à la suite de quoi Méryem pourra abandonner cette méthode.

Depuis la fin du mois de novembre, (à raison d'une séance d'une heure à une heure et demie par semaine) Méryem et le maître E constituent un répertoire de sons conservé dans un cahier : à chaque son correspond un signe (gestuel) que l'élève illustre par un dessin et un exemple. Aux différentes manières d'écrire le son [o] (o = au = eau) correspond un même geste, un dessin (effectué par l'élève) ainsi que plusieurs exemples de mots dans lesquels se retrouve ce son (olive ; automobile ; bateau).

« Maintenant elle lit les textes avec les gestes. Méryem fait preuve d'une très grande capacité de concentration pour un enfant de son âge, elle ne demande jamais de pause, elle est très courageuse, même quand elle est fatiguée. Je pense que cette méthode lui plaît, elle sourit souvent, satisfaite, et montre le désir d'apprendre. Elle mémorise plutôt bien les sons mais beaucoup moins bien la correspondance graphique, l'orthographe ».(Le maître E).

Après observation de ses résultats aux tests de lecture, on peut voir que Méryem a progressé, bien que son score demeure encore en dessous de la moyenne : elle obtint une note de 13,5/80 au premier test ; 22/80 ; 30/80 ; les moyennes de la classe aux trois tests étant les suivantes : 41,8/80 ; 44,6/80 ; 47,9/80 (elles suivent également une progression).

L'aide que peut fournir le réseau de «spécialistes» est considérée comme précieuse par les enseignants, cela leur permet de «souffler un peu». Toutefois cet exemple atteste du caractère provisoire de ce «secours» (de remédiation et non de prévention) apporté dans l'urgence et souvent adapté à chaque cas individuel. Cela amène de multiples interrogations : Peut-on avoir la certitude que Méryem acquière tous les sons par le biais de cette méthode ? Que va-t-il en être après deux mois de vacances d'été passées dans son pays d'origine, sachant qu'elle y parle la langue locale ?

Si Méryem se complaît à communiquer au moyen de cette gestuelle pour enfants muets jusqu'à la fin de son cycle primaire, comment va-t-elle vivre le passage en sixième, sans l'aide du réseau ni des enseignants familiers à cette technique ?

A la fin de cette année de CE1 Méryem passe en cycle 3, elle connaît l'ensemble des sons bien que quelques confusions demeurent (entre é/è), or l'acquisition de ce répertoire de sons est l'objectif à atteindre à l'issue de la classe de CP.

Lors d'une séance individuelle, le maître E lui dicte quatre phrases à partir de la lecture d'un texte :

Phrases dictées	Phrases écrites par Méryem
Les enfants ont des chaussons	Les anfan on des chausson
Les pieds sont sur le sol	Les pié sons sur le saul
Il va sous le lit	Il va sou le li
J'ai une paire de tennis	Gé une pér de ténisse

Remarques du maître E : « *La correspondance phonie-graphie est bonne mais pour la correspondance orthographique, c'est plus dur. Et bien sûr en classe l'orthographe compte donc Méryem perd des points* ». Il souligne que l'élève a progressé considérablement tout au long de l'année dans la mesure où elle a acquis tous les sons en quelques mois, mais aujourd'hui se pose la question de l'orthographe et de la compréhension par l'élève des textes lus. Selon le maître E pour que son élève progresse dans ce domaine « *il faut que Méryem lise beaucoup, que la lecture devienne un plaisir et non pas une corvée. Il est encore nécessaire de la prendre en main l'année prochaine et de travailler régulièrement comme cette année* ». Cet enseignant se montre plutôt réticent quant à l'intégration de Méryem dans une classe spéciale (et donc dans une école différente), il craint que cela puisse porter préjudice à l'enfant qui « *risque de se renfermer encore davantage sur elle-même, Méryem se sent bien dans cette école et elle a des amis, elle est très bien intégrée. Les enseignants connaissent son problème et l'aident à progresser. Peut-être que dans une autre école on ne lui accorderait pas autant d'attention et de temps* ».

Aussi lors des séances avec le maître d'adaptation auxquelles j'ai assisté, Méryem paraissait à chaque fois un peu plus à l'aise et épanouie, elle affiche un large sourire lorsque l'enseignant la félicite et l'encourage pour les progrès effectués. Il semble qu'un réel rapport de confiance se soit institué entre le maître et son élève ne pouvant qu'être favorable au travail de l'élève. Cependant on peut se demander comment Méryem s'adaptera lorsqu'elle devra faire face en septembre au nouvel enseignant spécialisé (et donc inconnu avec des pratiques et méthodes probablement différentes) puisque celui-ci est muté sur un autre secteur.

L'enseignant spécialisé précise que la difficulté de son élève ne peut en aucun cas être imputée à un problème d'ordre cognitif, il s'agit d'un « blocage » dont l'origine reste incertaine, mais qui, selon lui, est symptomatique de certains élèves turcs (il cite d'autres cas similaires observés dans plusieurs écoles de la commune, et certains se sont « débloqués » soudainement). « *C'est une petite fille très intelligente, appliquée et courageuse, elle a simplement un retard par rapport aux autres élèves de la classe car pendant plusieurs années on n'a pas su comment traiter le problème... il lui faut un peu plus de temps* ».

Le maître E travaille en collaboration avec Valérie, l'institutrice de Méryem, qu'il a initié à la méthode utilisée avec l'élève lors des séances individuelles. J'ai en effet remarqué à plusieurs reprises que la maîtresse utilisait parfois avec l'enfant une gestuelle en complément d'explications orales.

Les institutrices espèrent pour ces deux élèves un « débloqué » rapide, (qui semble néanmoins amorcé dans le cas de Mickaël), elles conservent ces élèves dans leur classe (Méryem et Mickaël passent en CE2 puisqu'ils ont une année de « retard »), mais si la situation ne se résout pas rapidement, Valérie et Catherine seraient favorables au suivi par ces deux enfants d'une psychothérapie au CMPP, seule « solution » n'ayant pas encore été tentée.

Les « difficultés d'abstraction »

C'est en fin d'année de CE1 que les institutrices invoquent l'argument de la « difficulté d'abstraction » pour qualifier deux élèves (Oumar et Tiécoro) dont elles supposaient que les difficultés provenaient essentiellement d'un manque de travail et pour lesquels différentes mesures ont été mises en place : CP/CE1 et maître E.

Ce qu'elles attribuaient davantage en fin de CP à des difficultés pour démarrer la lecture et au début de l'année de CE1 à un manque d'entraînement, elles penchent aujourd'hui, à l'issue du CE1 et après concertation avec l'équipe du RASED, pour des « difficultés cognitives » que les autres élèves ne rencontrent pas.

Oumar (CE1b) et Tiécoro (CE1a) ont appris à lire lors de leur année de CP/CE1, on peut toutefois observer aujourd'hui une lecture saccadée, peu fluide. Selon les enseignantes ces deux enfants éprouvent non pas des difficultés « techniques » mais des difficultés « logiques ».

Cela signifie qu'ils se montrent capables d'effectuer des activités nécessitant l'application d'une « technique » qu'ils auront intégré et sauront reproduire : la technique de l'addition, des multiplications simples mais aussi « la technique de l'orthographe ».

Par contre Oumar et Tiécoro éprouvent des difficultés lors d'activités requérant davantage de « réflexion » ou de « logique » c'est-à-dire principalement les questions de compréhension en lecture et les problèmes et concepts mathématiques (« plus grand » ou « plus petit » que).

Les aides apportées par les enseignantes aux autres élèves s'avèrent inefficace dans ces cas précis : l'aide individualisée, la réexplication de la consigne, la contextualisation des problèmes mathématiques. « *Tiécoro n'est pas capable de transférer ses connaissances* » selon Valérie.

Les deux enseignantes ont souvent recours à des moyens de contextualisation et de représentation concrète des activités pour ces élèves.

Catherine s'assied à côté d'Oumar qui a sollicité l'aide de l'enseignante pour résoudre une activité de mathématiques mettant en scène des personnages possédant des pièces de monnaie, l'élève peine à réaliser cet exercice. L'enseignante décide alors de le lui expliquer plus « concrètement » à l'aide de pièce de monnaie en carton qu'elle place sur le pupitre.

Tiécoro et Oumar semblent mieux comprendre un exercice lorsque l'enseignante illustre son explication, celle-ci tente par tous les moyens à sa disposition de clarifier l'activité d'apprentissage. Aussi si la multiplication d'exemples s'avère être efficace dans sa pratique, l'institutrice la mettra en œuvre et principalement avec ces enfants puisque cette solution « marche » sur le moment (et temporairement ?), la préoccupation première de l'enseignante se limite en effet à la compréhension (ou au moins la réalisation) par l'enfant de l'exercice en cours.

Valérie et Catherine font toutes deux le constat de capacités intellectuelles limitées mais non déficientes puisque ces élèves ont acquis les « bases fondamentales » : lecture, écriture, numération. Toutefois cela constitue pour ces enseignantes le « diagnostic » le plus douloureux dans la mesure où elles déclarent ne pas être suffisamment formées pour y

remédier (contrairement aux autres types de difficultés). Elles tenteront néanmoins de faire progresser ces élèves en CE2 tout en reconnaissant être à cours d'idée et de moyens pour y parvenir.

Au vu des difficultés constatées par les enseignantes, Oumar et Tiécoro relèveraient de l'enseignement spécialisé. Cependant elles émettent des réserves quant à une éventuelle orientation en classe de perfectionnement puisqu'elles doutent du bénéfice que cela pourrait leur apporter. Valérie et Catherine sont donc partagées entre :

le sentiment d'impuissance face à ce type de difficulté

et la conviction que la poursuite de leur scolarité dans l'enseignement ordinaire constitue le seul moyen de leur permettre de progresser davantage (avec des aménagements des enseignements si nécessaire pour qu'ils ne soient pas « perdus »), l'enseignement spécialisé contribuant selon elles à stigmatiser l'enfant pour le reste de sa scolarité. De plus il semble important de maintenir les enfants dans une école où les institutrices connaissent bien leur histoire scolaire et leurs difficultés.

Les enseignantes se prononcent alors pour une solution intermédiaire : décider d'une éventuelle orientation dans l'enseignement spécialisé au terme du cycle 3, c'est-à-dire lors du passage en sixième : déterminer à ce moment-là si l'enfant est capable ou non de suivre une scolarité au collège ordinaire ou spécialisé (en SEGPA). Elles estiment que cette solution confère à l'enfant une plus grande possibilité de progression.

Le redoublement n'est plus envisageable pour ces deux élèves déjà maintenus une année, aussi s'ils « ne suivent pas » au cours du cycle 3, les institutrices s'autorisent à une éventuelle « adaptation » des enseignements.

« Avec ce genre de même je pense qu'on pourrait dire "bon OK on accorde", tu vois laisser un peu tomber la grammaire, travailler l'orthographe et la conjugaison pour que ses textes ils ressemblent à quelque chose parce qu'il écrit de très belles histoires Oumar. Et puis en maths laisser tomber un peu les exercices de réflexion, de trucs comme ça et puis essayer de lui apprendre toutes les opérations, qu'il soit capable de toutes faire, par exemple il connaît déjà tous ses nombres. Mais tu sens qu'il est limité, qu'il n'ira pas très loin mais il est quand même assez sérieux Oumar moi je lui fais confiance parce qu'il est travailleur » (Catherine).

Quelle décision prendre lorsque les enseignantes constatent des « problèmes de concepts ou d'abstraction » ?

Si Valérie et Catherine ne sont pas favorables à l'orientation de leurs élèves dans l'enseignement spécialisé, il n'en est pas toujours ainsi sur la circonscription qui compte trois classes de perfectionnement. L'étude de commissions d'orientation et le suivi d'une de ces classes nous permettra de comprendre les processus en jeu dans l'affectation en classe spéciale : Quels sont les acteurs intervenant dans ces décisions ? Sur quels critères objectifs s'effectue l'orientation ? La classe de perfectionnement correspond-elle à un regroupement homogène d'élèves ?

LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT

Aux origines de cette structure

La loi du 15-04-1909 instaure « l'éducation spéciale » avec la création des classes de perfectionnement, premières structures spécifiques instituées pour assurer l'instruction primaire aux enfants « arriérés », « débiles ». En ce début de siècle on assiste à une expansion de la scolarisation et à une croissance simultanée des « inadaptations scolaires », les inégalités

de réussite scolaire sont pensées en termes d'inégalités de dons et l'échec scolaire est imputé à une limitation intellectuelle biologique, innée dont le traitement doit être médicalisé. Cette « débilite » pathologique peut être « dépistée » au moyen d'une échelle métrique de l'intelligence datant de 1905 (Binet-Simon)¹ et faisant apparaître des nomenclatures définissant les différents degrés de « débilite » (légère, moyenne...) rencontrés chez les enfants pour lesquels les acquisitions de base se révèlent être problématiques voire inexistantes.

A partir de 1945 le développement de la recherche scientifique permet de relativiser ce concept de débilite, et pour expliquer l'échec scolaire on avance désormais peu à peu non plus des critères biologiques mais psychosociologiques. Dans les années 1960 on assiste à une diversification des structures spécialisées selon deux axes :

le secteur de la santé avec la création des centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), des instituts médicaux éducatifs (IME), des externats médico-pédagogiques (EMP)...

le secteur de l'Education nationale avec la création de structures adaptées à une catégorie d'enfant autour d'un caractère dominant (déficient auditifs, visuels, intellectuels...), aussi les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) voient le jour en 1970 au nom de la « prévention des inadaptations » dans le cadre de l'école ordinaire. Progressivement va se faire la distinction entre enfants handicapés et enfants en difficulté par la mise en place de mesures et structures différenciées. La loi d'orientation du 10-07-1989 se propose de traiter la difficulté scolaire dans le cadre de la scolarité ordinaire avec la mise en place notamment des réseaux d'aides (en remplacement des GAPP). Toutefois les classes de perfectionnement sont maintenues mais tendent à disparaître, la circulaire du 18-11-91 prévoit en effet la transformation des classes spéciales en C.L.I.S (classes d'intégration scolaire).

L'orientation en classe spéciale

Nous allons à présent étudier les procédures par lesquelles les enfants en échec scolaire et/ou « limités intellectuellement » sont aujourd'hui orientés en classe de perfectionnement.

Lorsque les différentes aides mises en place n'ont pas permis l'entrée ou l'évolution de l'élève dans le processus d'apprentissage, et après concertation avec les acteurs de l'équipe éducative (instituteur, RASED...) le directeur d'école peut choisir d'effectuer la saisine administrative de la Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) qui se charge de l'orientation des élèves en difficultés et de propositions d'aides.

L'équipe éducative doit pour l'enfant concerné constituer un dossier se composant :

de renseignements scolaires fournis par l'enseignant,

du compte-rendu de l'examen psychologique effectué par le psychologue scolaire responsable du secteur dans lequel se situe l'école fréquentée par l'enfant (il est nécessaire d'obtenir l'autorisation de la famille),

de renseignements médicaux couverts par le secret professionnel (seuls les médecins membres de la commission y ont accès),

d'informations éventuelles d'ordre social fournies par l'assistante sociale scolaire, d'autres renseignements complémentaires donnés par la famille si besoin.

¹ Binet A. et Simon T., *Les enfants anormaux*, Paris, 1907.

Déroulement d'une réunion de CCPE

La commission se réunit à l'inspection de l'éducation nationale de Chenon environ une fois par mois, toutefois au cours de l'année les orientations concernent principalement les élèves pour lesquels une place en établissement spécialisé se libère (par exemple les places en « hôpital de jour » sont rares). Les affectations en classe de perfectionnement et autres décisions d'orientation sont quant à elles décidées au mois de juin.

Au long d'une journée la commission étudie plusieurs dossiers à traiter. Cette commission est constituée de différents acteurs scolaires : l'Inspecteur de l'Education nationale (il en est le président), le secrétaire de CCPE, la directrice du Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) de Chenon, l'assistante sociale scolaire, le médecin scolaire et les trois psychologues des Réseaux d'aide de la circonscription; ces membres « permanents » sont présents toute la journée et pour tous les dossiers (ils sont les seuls à exercer ces fonctions dans la circonscription), puis interviennent ponctuellement au cours de la journée (l'heure du passage du dossier en commission étant précisée) d'autres acteurs plus directement « responsables » de l'enfant dans la mesure où ils ont tenté de remédier aux problèmes et ont instruit le dossier : il s'agit de l'enseignant et des maîtres E et/ou G du Réseau d'aides (ceux-ci peuvent être concernés par plusieurs dossiers car travaillent sur un secteur regroupant quelques écoles).

Les parents sont également conviés à assister à cette commission. Il n'est pas nécessaire qu'ils la cautionnent mais doivent en être informés. Généralement les parents approuvent l'orientation en classe de perfectionnement (même si la plupart n'en connaissent pas les enjeux), celle-ci apparaît souvent comme « la solution de la dernière chance ». Lorsqu'ils sont présents, ils pénètrent dans la salle de réunion après que l'ensemble des acteurs de la CCPE (permanents et ponctuels) ait préalablement effectué un « rappel de la situation à étudier » en s'informant mutuellement aussi de leur connaissance des parents et de la « meilleure manière de les aborder ».

L'étude du dossier de l'élève se déroule toujours de manière identique. Tout d'abord l'inspecteur établit un bref résumé du parcours scolaire de l'élève : la classe dans laquelle il se trouve à ce moment, la classe qu'il a redoublée, les aides apportées en classe et par le Réseau d'aides et éventuellement les aides extérieures. Les élèves « candidats » à la classe de perfectionnement présentent tous un parcours relativement similaire : tout d'abord ils vivent généralement tous des situations particulièrement difficiles sur le plan familial, social et affectif (précarité, familles éclatées, problèmes sociaux : violence, alcoolisme, incarcération...). Aussi ils arrivent au terme du cycle 2 ou commencent le cycle 3 (CE1 ou CE2) avec une année de retard et ne sont toujours pas rentrés dans les apprentissages de manière satisfaisante. La difficulté fait l'objet d'un repérage dès la maternelle, des mesures d'aides sont alors mises en place : le rééducateur intervient le plus souvent dès la moyenne section de maternelle, le maître E à partir du CP. Et fréquemment les enfants sont suivis par des « professionnels extérieurs » à l'école (CMPP ou cabinet) : orthophoniste, graphologue, psychologue voire psychothérapeute se succèdent ou se cumulent pour « traiter » la difficulté de l'enfant. On assiste ainsi à une véritable médicalisation de l'échec scolaire dès le début de la scolarité, l'enfant se voit étiqueté comme quasiment « irrécupérable » dès son plus jeune âge et pour la suite de son parcours scolaire. Or il semblerait que la multiplication et la succession d'« experts » se révèlent être sans effets positifs remarquables sur le processus d'apprentissage de l'enfant, le cas échéant son dossier ne serait pas examiné en commission d'orientation en classe spéciale.

Ensuite la parole est donnée à l'instituteur ayant en charge l'enfant dans sa classe. Il utilise le compte rendu effectué pour le montage du dossier CCPE, dont il fait une lecture ponctuée d'exemples. Parfois il ne peut assister à la réunion (aucun ZIL n'a pu le remplacer), l'IEN se charge alors de relire ces informations. Ce document rédigé par l'enseignant fait état des acquisitions de l'élève en lecture, écriture et mathématiques, souvent il illustre ses propos à l'aide de productions écrites de l'élève en question : ce qu'il est « capable » ou « incapable » de réaliser. L'instituteur rend compte également des aides dont l'enfant a bénéficié, et de son comportement au sein du groupe classe (si le maître E est présent il a la possibilité d'exposer son point de vue à ce moment-là). Enfin il énonce les raisons pour lesquelles il a pensé à la classe de perfectionnement : le plus souvent l'enseignant invoque l'argument du manque de temps à consacrer exclusivement à cet élève : « *je ne peux pas me le permettre dans une classe de vingt-cinq élèves où il y a d'autres enfants en difficulté* »¹. Pour les enseignants le principal bénéfice de la classe de perfectionnement se situerait dans le cadre spécifique offert par cette structure (les effectifs se limitent en effet à une douzaine d'élève), permettant ainsi à l'instituteur d'accorder davantage d'attention à chaque élève, ce qui n'est pas toujours réalisable au sein d'une classe ordinaire.

Aux propos de l'enseignant (fréquemment « écourtés ») suivent ceux du psychologue ayant « examiné » l'enfant en vue de son passage en CCPE. Ce personnage central de la commission fait figure d'« expert » de la difficulté scolaire dont le temps de parole n'est pas compté. Il lit devant les membres de l'assemblée le bilan préalablement effectué avec l'élève pour lequel il met en œuvre différents « instruments de mesure » qu'il a la liberté de choisir, aucun ne lui étant imposé de l'extérieur. Les trois psychologues scolaires de la ZEP n'utilisent pas systématiquement des outils identiques, toutefois le plus souvent ils emploient avec les enfants les tests « standards » de la psychologie scolaire : entretien avec l'élève, dessins, tests de compétences scolaires (le Wisc III permet d'évaluer à la fois le niveau d'apprentissage et si on le désire le « niveau d'intelligence »). Au-delà des moyens employés, on est amené à observer des « interprétations » contrastées selon les psychologues, allant d'une stricte description des résultats aux tests à une explication d'orientation psychanalytique².

Durant l'année scolaire j'ai été amenée à rencontrer de nombreuses reprises la psychologue responsable du secteur dans lequel se trouve le second lieu principal d'observation (la classe de perfectionnement à l'école Langevin). Elle explique sa réticence à une interprétation trop importante des tests et à son refus de pratiquer des « tests projectifs » (tests de personnalité avec interprétation psychanalytique) et des tests d'intelligence, elle déclare préférer s'en tenir au comportement et aux compétences scolaires de l'élève. Les tests d'intelligence ne reflètent selon elle que des « difficultés de fonctionnement intellectuel » éprouvées par l'élève à un moment donné de sa scolarité et auxquelles il est possible de remédier.

« Moi ce qui m'intéresse c'est à la fois la façon dont fonctionne l'enfant face aux épreuves qui sont proposées et comment il peut évoluer au cours de ces épreuves. Ce qui m'intéresse dans ces tests c'est aussi de voir quels sont les facteurs qui empêchent l'enfant de bien fonctionner au cours de différents types de tâches ».

Le bilan proposé par la psychologue constitue en quelque sorte un état des lieux des compétences (verbales, logiques...) acquises par l'enfant depuis le début de sa scolarité. Au-delà des compétences strictement scolaires, la psychologue évalue et observe le comportement de l'enfant face aux apprentissages mais également dans sa relation aux autres (adultes et enfants), c'est finalement le « caractère » de l'enfant que décrit le psychologue dans son bilan.

¹ Propos d'une enseignante en réunion de CCPE.

² Il semble important de préciser que les psychologues scolaires présentent des profils différents en termes d'âge, de formation et de parcours professionnel antérieur.

Extrait d'un bilan psychologique : « Mamadou se présente comme un enfant réservé, peu bavard, qui essaie de bien faire mais ne trouve pas beaucoup d'intérêt à ce qui est proposé. Il est content quand il réussit, se montre fatigable et n'a pas confiance en lui. Il manque d'autonomie et recherche souvent l'approbation de l'adulte en cours de tâche ».

Le « manque de confiance » constitue une explication que l'on peut relever dans la très grande majorité des bilans effectués par les psychologues.

En conclusion de leur bilan, les psychologues énoncent les arguments en faveur d'une orientation en classe de perfectionnement : ce serait aussi le cadre de cette classe (effectif réduit, enseignante spécialisée) qui bénéficierait aux enfants en leur permettant de « réinvestir le scolaire », de « reprendre confiance en eux » et ainsi de « progresser dans les apprentissages ».

Conclusion d'un bilan psychologique : « Les difficultés de Christopher n'ont pas pu être résolues au sein d'une classe ordinaire. La classe de perfectionnement lui permettrait de reprendre confiance en lui et en ses possibilités ».

Les psychologues recommandent également le plus souvent de compléter l'aide apportée par l'intégration en classe de perfectionnement par la consultation régulière d'un spécialiste (orthophoniste et psychologue le plus souvent).

Le psychologue est écouté attentivement par les membres de la commission, il apparaît comme le principal (et souvent unique) détenteur de savoir concernant les compétences et attitudes de l'enfant, bien plus d'ailleurs que l'enseignant qui, pourtant, a en charge l'élève depuis au moins une année scolaire. L'IEN appuie les propos du psychologue puisque celui-ci établit ses conclusions à partir de tests « scientifiques » et d'un vocabulaire « technique » qui lui confèrent un statut d'expert ainsi qu'une légitimité unanimement reconnue. Au regard de l'intervention du psychologue, il semblerait que les propos de l'enseignant n'aient que peu de valeur, cependant les demandes d'orientation de ces deux acteurs sont généralement identiques, même si les conclusions plus « approfondies » et « fondées scientifiquement » du professionnel de la difficulté scolaire ont davantage de poids que celles établies par l'enseignant « profane ».

Contrairement aux années précédentes où le nombre de demandes d'orientation en classe de perfectionnement dépassait toujours largement le nombre de places disponibles, les membres de la commission ont la possibilité pour la rentrée prochaine de placer tous les élèves signalés et relevant selon eux de cette structure spécialisée¹. Lorsque je l'ai interrogé sur la réduction des demandes, le secrétaire de CCPE (en poste à Chenon depuis le mois de septembre) qui enregistre les demandes et constitue les dossiers d'élèves a déclaré ne pas « démarcher » auprès des écoles contrairement à l'ancienne secrétaire, « un peu trop favorable à l'éducation spéciale » selon lui ; « elle allait chercher les élèves en difficulté ».

Au regard des entretiens réalisés avec plusieurs membres de la CCPE et des observations de plusieurs réunions de cette commission, il ne semble pas y avoir entre les différents protagonistes de critères d'orientation strictement définis.

« Il y a généralement plus d'enfants proposés que de places. Alors en fait c'est difficile d'établir des priorités, nous, on fait une réunion avec l'inspecteur et les psy scolaires de Chenon, et on essaie chacun de défendre nos candidats si tu veux, parce qu'en fonction bien sûr du profil, quand on pense vraiment qu'ils peuvent profiter de ça, mais aussi en fonction de la souffrance qu'ils ont dans les classes et comment ils peuvent s'adapter et comment on peut les faire quand même travailler. Et c'est difficile, donc il y a une espèce de liste d'attente mais c'est parfaitement nul, il n'y a pas vraiment de système bien défini » (Une psychologue scolaire).

¹ Face à la prochaine fermeture de ces structures, il est fort probable que les enseignants demandent moins fréquemment qu'auparavant l'orientation en classe de perfectionnement.

La seule condition d'admission « objective » reste l'âge de l'élève : un élève est orienté en classe de perfectionnement s'il présente une année de retard au terme du cycle 2 ou au début du cycle 3 (si ce n'est pas le cas, il redoublera son année).

Si tous les enfants présentent effectivement des difficultés dans les apprentissages fondamentaux (pour des raisons diverses), la question du comportement apparaît centrale dans l'affectation en classe de perfectionnement. Lorsqu'un élève en difficulté perturbait la classe par son attitude, les enseignants n'hésitaient pas à demander une orientation en classe de perfectionnement, en invoquant en premier lieu les problèmes d'apprentissage mais en mentionnant également les difficultés à gérer la classe avec des élèves au « comportement difficile ». Si bien que les classes de perfectionnement concentraient des élèves en échec scolaire mais aussi et surtout des élèves « perturbateurs » (pour la majorité). Cela a abouti cette année à un « éclatement » de l'une des trois classes de perfectionnement de la ZEP, qui réunissait selon le directeur de l'école concernée « des enfants incapables de vivre ensemble »¹

Les enseignantes spécialisées responsables des deux autres classes de perfectionnement² dénoncent les « dérives » au niveau de l'orientation dans leur classe d'élèves présentant des « problèmes de comportement » qui donnent lieu à des situations impossibles à gérer pour elles. Suite à des « mauvaises orientations » et pour éviter qu'un nouvel « éclatement » de classe se reproduise à la rentrée prochaine, les deux institutrices ont provoqué une réunion avec les membres de la CCPE afin de leur soumettre la liste de critères d'orientation établie par elle, que les membres de la CCPE se devront de respecter « s'ils ne veulent pas se retrouver sans instituts pour ces classes-là l'année prochaine ». Il est vrai que les enseignantes des classes de perfectionnement n'interviennent pas lors des décisions d'orientation, elles sont simplement consultées pour la constitution de la classe qu'elles auront en charge à la rentrée³. Lors de cette réunion (dont nous proposons le compte-rendu ci-dessous), à défaut de prendre part aux décisions de CCPE, elles ont néanmoins réaffirmé leurs exigences au président de la CCPE ainsi qu'aux psychologues scolaires⁴, afin d'assurer la cohérence de leur classe et de leur action d'enseignement.

Compte-rendu de la réunion sur les critères d'orientation en classe de perfectionnement

Dans un préambule, Josiane et Angela effectuent un « rappel » de la définition de cette structure d'enseignement : La classe de perfectionnement est un groupe classe qui fonctionne selon un projet global de classe, l'effectif est réduit (« les enfants ne sont pas noyés dans la masse ») rendant ainsi possible une aide spécialisée individualisée. Cette structure a « un projet d'apprentissage qui offre un contenant et un structurant » et donne la possibilité aux

¹ L'enseignante (non spécialisée) de cette classe a arrêté d'enseigner au mois d'octobre pour cause de dépression nerveuse. Neuf enseignants (dont huit stagiaires) se sont succédés pour des courtes périodes, ils effectuaient généralement des remplacements de quelques semaines. Au printemps le directeur de l'école a pris la décision « d'éclater » la classe de perfectionnement et de répartir chaque élève dans différentes classes de l'école avec du travail adapté à réaliser, c'était le seul moyen selon lui de « sauver la situation » et de permettre à ces enfants (même aux « perturbateurs ») de poursuivre une scolarité, de ne pas se retrouver « déscolarisés ».

² Ces deux enseignantes se nomment Josiane et Angela. C'est la classe de perfectionnement de Josiane qui a constitué un des lieux privilégiés d'observation durant l'année scolaire.

³ La répartition des élèves entre les trois classes de perfectionnement s'effectue d'abord selon la proximité entre l'école et le secteur d'habitation de l'élève, ensuite les rares filles orientées sont réparties afin d'« alléger » les classes (puisque elles se révèlent être moins indisciplinées que les garçons).

⁴ Josiane entretient des rapports plutôt conflictuels avec un des psychologues scolaires au sujet des enfants qu'il décide d'orienter dans sa classe et qui pour l'institutrice « n'a rien à faire ici » (Nous étudierons un peu plus loin le cas de Khaled).

enfants de reconstruire leur rapport aux savoirs. Le passage en classe de perfectionnement provoque une « rupture » et est l'occasion d'une réflexion particulière autour des difficultés de l'enfant avec tous les partenaires.

L'orientation en classe de perfectionnement doit s'effectuer en fonction de critères établis, cela concerne :

Les enfants en grande difficulté d'apprentissage scolaire d'un point de vue « global » et capables de s'investir dans les apprentissages et dans un groupe.

Les enfants pour qui toutes les solutions d'aides –aide en classe et aide réseau- ne suffisent pas dans un fonctionnement de classe ordinaire.

Les enfants en échec massif ayant un besoin important d'être rassurés sur leurs possibilités d'apprentissage, valorisés sur leurs capacités et leurs compétences. Il est nécessaire pour ces enfants de travailler au maximum la restauration de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes pour rendre possible leur épanouissement, pour les revaloriser et contribuer à les motiver face à la tâche et aux efforts à fournir.

Tous ces enfants n'ont pas acquis les compétences de base requises pour accéder au cycle 3 (détaillées ci-dessous) dans les domaines suivants¹ :

Langage oral

Langage écrit :

* Savoir lire :

la connaissance du code (sons : graphies, phonèmes, établir des relations)

le fonctionnement de la langue

la compréhension, le sens (comprendre une consigne et un texte, distinguer des textes, comprendre un mot grâce au contexte)

Savoir écrire :

reproduction d'écrits (copier en respectant les exigences de la présentation et en écrivant lisiblement)

transcription d'oral (vocabulaire adapté)

production d'écrits (produire un écrit adapté à une situation en respectant les exigences de la présentation et en écrivant lisiblement ; appliquer les règles simples d'accord ; orthographier des mots usuels et des phrases dictées)

Mathématiques

* Travaux numériques :

numération écrite et parlée sur des nombres de trois ou quatre chiffres

calculer mentalement

effectuer les trois opérations (addition, soustraction, multiplication)

comparer des nombres

ranger des nombres

* Travaux géométriques :

quadrillage

parallèles et perpendiculaires

mesures

* Résolution de problèmes

* Rechercher et interpréter l'information (frise, calendrier)

* Analyser des situations et organiser une démarche (se repérer dans l'espace ; résoudre un problème à une opération ; effectuer un choix et en formuler la justification)

¹ Les enseignantes se donnent comme objectif de faire que tous les élèves sortant de perfectionnement maîtrisent les « compétences fondamentales » énoncées ici.

* Formuler une réponse

Lorsqu'ils entrent en classe de perfectionnement les enfants ne devront pas maîtriser l'ensemble des compétences scolaires énoncées, l'objectif pour les enseignantes étant que leurs élèves quittent cette structure en ayant acquis la totalité de ces apprentissages.

Ne doivent pas être orientés en classe de perfectionnement :

Les enfants posant des « problèmes de comportement » et non suivis à l'extérieur

Les enfants ayant un niveau scolaire sensiblement supérieur au groupe et posant des problèmes de comportement

Les enfants qui ne peuvent pas s'intégrer dans un groupe classe

Les enfants « incompatibles » en raison de problèmes psychologiques que les institutrices (même spécialisées) ne sont en mesure de résoudre en classe et qui peuvent nuire au groupe classe, il est nécessaire de préserver les autres élèves.

Les enseignantes ont affiché la volonté de redéfinir les critères d'acceptation en classe de perfectionnement en raison des « dérives » constatées. Si la majorité des élèves de la classe de Josiane présentent de réelles difficultés dans les apprentissages fondamentaux ainsi qu'un rapport plutôt négatif à l'école, nous avons pu néanmoins observer plusieurs « cas » d'enfants orientés « à défaut » ou pour des « mauvaises raisons » dans cette structure : nous en proposons ici deux exemples, Jean-Claude et Khaled.

Deux exemples de « dérives institutionnelles »

Jean-Claude a neuf ans et deux ans de retard lorsqu'est prise la décision de le placer en classe de perfectionnement. Selon le compte-rendu de CCPE cet élève relèverait d'un Institut médico-éducatif (IME) ou d'une CLIS (Classe d'intégration scolaire), mais n'ayant pu obtenir une place dans l'une de ces structures, « en attendant » Jean-Claude est « stocké » en classe de perfectionnement. Cet enfant ne sait ni lire ni écrire et à peine dessiner, il n'a pu effectuer aucune évaluation en fin d'année, même lorsque Josiane lui expliquait particulièrement les consignes, il n'a quasiment aucune acquisition et présente de nombreuses difficultés intellectuelles et motrices, selon le médecin scolaire ce sont des pathologies liées à un alcoolisme de la mère durant la grossesse (Jean-Claude porte une histoire familiale très « lourde » : avec son frère d'un an son aîné, il est placé en famille d'accueil à l'âge de six mois suite à des mauvais traitements).

En classe l'enfant ne peut réaliser les mêmes activités que le reste de la classe et il perturbe sans cesse la classe par son agitation : il parle, crie, chante, se lève, bouge sur sa chaise et gêne ses voisins de tables qui sont fréquemment agacés par son attitude. Jean-Claude obtient une place en CLIS à la veille des vacances de la Toussaint, la classe de perfectionnement constituait une solution d'attente. Josiane ne cautionne pas de telles orientations dans la mesure où « *il prend la place d'un autre enfant qui aurait réellement besoin d'une scolarisation en perf, Jean-Claude n'a rien appris et les autres avaient vraiment du mal à le supporter à la fin. Moi j'étais d'accord pour le prendre dans ma classe en attendant une place en CLIS mais en plus de mon effectif de départ, l'élève qui va le remplacer aura déjà perdu deux mois !* ».

Khaled est né en 1990, en 1996 il rentre en CP où il va rencontrer de sérieuses difficultés dues principalement à des problèmes de comportement (selon son dossier scolaire). En septembre 1997, il recommence son CP, mais si des progrès en lecture sont constatés, ils se trouvent contrariés par des « problèmes de motivation et une attention irrégulière ». Il se rend alors sur les conseils de l'équipe pédagogique au CMPP pour effectuer une psychothérapie

individuelle. En CE1, on relève alors un « manque important d'autonomie » mais des résultats scolaires irréguliers et assez moyens dans l'ensemble. Au CE2, Khaled manifeste toujours des « difficultés à se prendre en charge et à être attentif », les enseignantes notent qu'il n'a pas accès au sens, à la compréhension des activités scolaires. C'est au terme de ce CE2 que Khaled est orienté en classe de perfectionnement sur la seule base d'un entretien avec le psychologue (celui-ci ne l'a apparemment pas soumis réellement aux épreuves des tests de compétences scolaires comme à l'accoutumée).

Khaled apparaît comme un élève inconstant mais plutôt brillant. Il est souvent « ailleurs » pendant les leçons ou les activités collectives (poésie, flûte...) : il peut aussi bien se montrer rêveur que perturbateur (il chante, parle, joue avec son matériel). Il adopte parfois ces comportements lors des tâches individuelles (fiches de lecture, exercices de mathématiques) mais il peut aussi se révéler très concentré sur son travail. Lorsque l'on parle avec Khaled, on se trouve interpellé rapidement par la richesse et l'étendue de son vocabulaire ainsi que la pertinence de ces réflexions (questions ou réponses). L'institutrice remarque dès le début de l'année que cet élève présente un niveau scolaire nettement supérieur à celui de l'ensemble de la classe (il lit couramment), ce qui est confirmé fin septembre lors de la passation de tests (français et mathématiques) d'un niveau de début de CE1 qu'il a réussi avec succès. Josiane adapte alors ses enseignements en donnant davantage de travail à réaliser à Khaled et le réintègre en CE2 quelques heures par semaines.

Au long de l'année, l'attitude de Khaled devient de plus en plus « étrange et inquiétant », fréquemment dans la cour, en classe ou à la cantine il « pète les plombs » (fugues, insultes...) mais ne semble pas se rendre compte de ce qu'il fait. Pour Josiane, du point de vue de ses compétences scolaires et de son attitude, Khaled ne relève pas d'une classe de perfectionnement, cet enfant présente selon elle un « comportement psy » nécessitant une prise en charge différente.

Peu avant les vacances de Pâques, au terme d'une réunion l'équipe pédagogique conclue que la solution à cet élève n'est effectivement pas la classe de perfectionnement, elle envisage une intégration à mi-temps en classe ordinaire (CM1), avec deux à trois demi-journées dans une structure « adaptée » à ses difficultés d'ordre comportemental et non scolaire, c'est-à-dire un hôpital de jour, encore faudrait-il qu'une place soit disponible. Il est également conseillé de reprendre la psychothérapie au CMPP, arrêtée à la demande de l'enfant un an auparavant. La mère de Khaled se montre très soucieuse de l'avenir scolaire de son dernier fils, elle dit ne plus savoir comment faire avec lui, « sa vie va être gâchée » ; elle s'inquiète d'autant plus qu'un de ses fils aînés présentant des troubles du comportement identiques est interné depuis plusieurs années en hôpital psychiatrique (pour schizophrénie, maladie souvent « héréditaire »). Elle refuse de renvoyer Khaled en psychothérapie contre son gré, de plus elle se plaint de ne pas être informée du travail réalisé avec son fils au CMPP (cette remarque est récurrente dans les propos de nombreux parents mais aussi des enseignantes qui regrettent la non-communication d'informations de la part des acteurs du CMPP).

Si Khaled n'obtient pas de place à mi-temps en hôpital de jour, il poursuivra sa scolarité à plein-temps en classe ordinaire, la classe de perfectionnement a constitué pour Khaled une solution par défaut et ne lui a pas permis de progresser réellement dans les apprentissages scolaires, cette orientation en classe de perfectionnement a contribué à « gâcher » une année de sa scolarité en primaire selon l'enseignante.

Lorsque les problèmes de comportements indisciplinés s'accompagnent de grandes difficultés scolaires, il est naturel pour Josiane et Angela que ces élèves trouvent leur place en classe de perfectionnement, les enseignantes devront alors travailler sur les deux problèmes présentés. Pour ces institutrices l'important est de ne pas concentrer dans une classe des enfants

« perturbateurs », lorsqu'ils se trouvent en nombre restreint, il est plus facile de les « contrôler ».

En début d'année dans la classe de perfectionnement étudiée, deux élèves se comportaient d'une manière indisciplinée¹. Adama a vite adopté un comportement studieux, il a fortement investi les apprentissages scolaires ; Hassan quant à lui se montre quotidiennement agressif et irrespectueux envers ses camarades et l'enseignante. Or pour Josiane, « *ce n'est pas un problème, Hassan n'est pas suivi par les autres enfants, mais quand c'est le cas, ça peut très vite dégénérer, là il se retrouve tout seul, et pendant un moment j'ai bien cru qu'Adama allait imiter le comportement d'Hassan, mais heureusement il a vite changé de voie* ». Aussi, face à un élève opposant tel qu'Hassan, il est apparu nécessaire que l'enseignante fasse preuve d'autorité et affiche une forte personnalité, ce fut le cas, Josiane n'a jamais « cédé » devant Hassan, « *il ne faut jamais montrer de point faible avec des élèves comme Hassan, après c'est foutu, il joue là-dessus* ».

Du fait du non-respect de critères d'orientation établis et recommandés par les enseignantes spécialisées², la classe de perfectionnement constitue une structure hétérogène regroupant des élèves aux profils très divers, tant sur le plan scolaire³ que sur le plan comportemental. Cette diversité des élèves contribue à accroître la « mauvaise réputation » de la classe de perfectionnement qui apparaît alors comme un vaste « sas ».

Aussi, pour que l'orientation dans cette classe ait une quelconque signification, il apparaît urgent et nécessaire pour les enseignantes spécialisées d' « *arrêter de mettre des enfants en Perf sous prétexte qu'ils ne peuvent pas rester en classe ordinaire* ».

BIBLIOGRAPHIE

- BARUK S., « Le sens des erreurs en maths », Société française, n°25, octobre-décembre 1987.
BAUDELLOT C. et ESTABLET R., *L'école primaire divisée*, Paris, Maspéro, 1979.
BAUTIER E. et ROCHEX J-Y., « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in TERRAIL J-P Dir., 1997.
BINET A. et SIMON T., *Les enfants anormaux*, Paris, 1907.
BOURDIEU P. et PASSERON J-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
BOURGAREL A., « Ecole et pauvreté », *Ville-Ecole-Intégration*, n°115, décembre 1998.
BOUVEAU P. et ROCHEX J-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette, 1997.
CAILLE J-P. et VALLET L-A., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française », *Les Dossiers d'éducation et formation*, n°67, 1996.
CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.
CHAUVEAU G., « Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive », *Mouvements*, n°6, novembre-décembre 1999.
CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., *A l'école des banlieues*, Paris, ESP, 1995.

¹ Il est nécessaire de distinguer l'indiscipline de l'agitation (très fréquente dans ces classes).

² Il est vrai que ce ne sont pas les enseignantes qui décident des critères mais bien la CCPE et d'abord son président, l'IEN, toutefois Josiane et Angela semblent être les seules professionnelles à être « au clair » avec les « types » d'élèves à accueillir en classe de perfectionnement

³ Cette années les élèves de classe de perfectionnement présentaient des compétences scolaires très inégales allant du non lecteur au bon lecteur (pour la lecture par exemple), l'enseignante doit obligatoirement adapter son enseignement à chaque niveau différent : livres de lecture et questions différenciées (ce n'est pas toujours le cas, seules les questions peuvent varier), exercices de mathématiques spécifiques...

CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., « ZEP et pédagogie de la réussite », *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999.

DESGROPPE N., « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section », *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-juin 1997.

DUBET F. et LAPEYRONNIE D., *Les quartiers d'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE JP. et MINGAT A., « Les scolarités de la maternelle au lycée », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1993.

DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, A. Colin, Paris, 1999.

FELOUZIS G., *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1994.

FORQUIN J-C, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, n°59, 1982.

JAMET E., « La lecture est-elle une devinette ? », *Revue psychologie de l'éducation*, n°2, 1996.

JOSHUA S., « La montée des exigences scolaires », *Mouvements*, n°6, novembre-décembre 1999.

GARCIA S., « Quand la « démocratisation » aboutit à l'échec scolaire », *Le monde de l'éducation*, n°283, Juillet-août 2000.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE E. et SIROTA R., *Les transformations du système éducatif, acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993.

Laboratoire PRINTEMPS (CNRS-UVSQ), « Risques de passage à la pré-délinquance et stratégies de prévention : Le cas de deux quartiers de la Ville Nouvelle de Saint-Quentin en Essonne », *Rapport de recherche pour l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (IHESI) et le syndicat d'Agglomération nouvelle (SAN)*, septembre 2000.

LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires dans les milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1995.

LAHIRE B., « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, septembre 1998.

LAVIGNE R., *Chenon, mémoires d'avenir*, Editions Ville de Chenon, 1997.

LEGER A. et TRIPIER M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

LORCERIE F., « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, septembre 1998.

MOISAN C. et SIMON J., *Rapport de recherche : Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, CNDP-INRP, 1997.

PAIN J., GRANDIN-DEGOIS M-P. et LE GOFF C., *Banlieues : le défi d'un collège citoyen*, Paris, ESF, 1988.

PINELL P. et ZAFIROPOULOS M., *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les éditions ouvrières, 1983.

ROCHEX J-Y., « Les ZEP : un bilan décevant » in TERRAIL J-P. Dir., 1997.

SCHWARTZ O., « L'empirisme irréductible » in ANDERSON N., *Le Hobo*, Paris, Nathan, 1993.

SEGALEN M., *Sociologie de la famille*, Paris, A. Colin, 1981.

SIROTA R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

SPRENGER-CHAROLLES L., « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage », *Pratiques*, n°52, décembre 1986.

TERRAIL J-P., *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, 1990.

TERRAIL J-P., « La sociologie des interactions famille-école », *Sociétés contemporaines*, n°25, 1992.

TERRAIL J-P Dir., *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.

VAN ZANTEN Dir., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

VINCENT G., *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

ZEHRAHOU A., « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, septembre 1998.

4. Peut-on contribuer à enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP ? (Jean-Pierre Terrail)

Réflexions sur la portée d'une monographie

Il nous fallait enquêter sur la façon dont le système scolaire fait face aux difficultés qui surgissent lors des premiers apprentissages. Nous cherchions une situation ordinaire, où ce que nous observerions aurait d'emblée un grand caractère de généralité. A cette fin le choix d'une ZEP nous a paru aller de soi, celui de la ZEP de Chenon s'est imposé pour des raisons de proximité géographique, et celui enfin de l'école Jacques-Prévert qui nous a accueillis, et dont les élèves obtiennent des résultats dans la moyenne de la ZEP, n'a pas été spécialement prémédité. Pourtant la situation sur ce « terrain » n'est pas si ordinaire : elle apparaît doublement paradoxale.

D'une part l'apprentissage du métier d'élève et notamment de ce que cela implique en matière de maîtrise de la langue font partie des axes prioritaires adoptés par la ZEP en 1997, le rapport Moisan-Simon classant en conséquence la ZEP de Chenon dans la catégorie de celles qui donnent la priorité aux apprentissages. Cette orientation est d'ailleurs confirmée par le choix des objectifs inscrits dans le « contrat de réussite » sur lequel se sont engagés les REP de cette ZEP, et dont le premier consiste à « réaffirmer des exigences communes pour assurer un égal accès au savoir ». On pouvait donc s'attendre, conformément à la tendance statistiquement observée en la matière, que les élèves de Chenon obtiennent aux évaluations auxquelles ils sont soumis des résultats supérieurs à la moyenne nationale des ZEP. Or, en s'en tenant aux évaluations faites à l'entrée au CE 2, on constate non seulement qu'il n'en est rien, tout au contraire, mais encore que l'écart à la moyenne nationale des résultats obtenus à Chenon s'accroît sensiblement de 1995 à 2000, précisément donc dans la période où s'affirme la volonté des acteurs locaux de donner la priorité aux apprentissages.

Second paradoxe. On peut faire l'hypothèse que le faible rendement de la politique menée à Chenon en faveur des apprentissages tient à l'existence d'une situation sociale et scolaire suffisamment dégradée pour rendre difficile la pérennisation du corps enseignant : la ZEP est classée à cet égard parmi les plus instables, une minorité d'enseignants du primaire et la moitié de ceux des collèges étant en poste depuis plus de trois ans. Mais c'est loin d'être le cas de l'école Jacques-Prévert. Celle-ci en effet bénéficie de la présence d'une équipe enseignante stable et dont la présence en ZEP n'est pas subie mais choisie : les instituteurs sont là depuis une douzaine d'années, et ils ne cherchent pas à en partir. On le comprend : ils forment une équipe solidaire et conviviale, l'éventail de leurs âges est relativement resserré, leur sociabilité déborde largement le cadre du travail, ils se voient en week-end et en vacances, « c'est vrai que c'est des copains, c'est pas que des collègues », dit l'une d'eux. Ils partagent des conceptions et des valeurs professionnelles essentielles, s'apportent un soutien réciproque dans le quotidien du métier, peuvent soumettre aux autres les difficultés qu'ils rencontrent, les interrogations qu'elles suscitent, les solutions qu'ils envisagent. Cette cohésion est mise au service d'une conviction et d'un objectif communs et vigoureusement affichés : qu'il est possible de réussir en ZEP, et qu'il faut pour cela mobiliser tous les moyens d'aider les enfants à surmonter les difficultés d'apprentissage. Et, de fait, ils ne

ménagent pas leur peine, participant largement aux études surveillées du soir, restant à l'école après l'heure : « si tu vas à Jacques-Prévert à 18H, remarque une médiatrice de la circonscription, tu trouveras toujours un prof qui traîne, et tu as d'autres écoles où à 16H05 il n'y a personne ». Avec cette école, si l'on préfère, on se trouve clairement en présence de ce que les sociologues appellent un « établissement mobilisé », où le projet collectif et les déterminations individuelles s'alimentent, s'encouragent et s'enrichissent mutuellement : et de multiples recherches convergentes montrent que cette mobilisation, pour peu qu'elle soit comme ici animée par une sérieuse ambition de réussite des apprentissages par la masse des élèves, est un facteur statistiquement significatif d'efficacité de l'enseignement (Cousin, 1993 ; Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996). Or ce n'est pas le cas ici : les résultats des élèves de Jacques-Prévert aux évaluations du CE 2 sont sensiblement inférieurs à la moyenne des ZEP et même, en français, très légèrement inférieurs à la moyenne de Chenon !

Il est vrai que Jacques-Prévert accueille une proportion d'enfants de nationalité étrangère sensiblement supérieure à la moyenne de la ZEP (60% contre 44%) : et ceci peut contribuer à éclairer cela. Mais nous n'avons pas souhaité nous en tenir à cette « explication ». Le hasard nous avait mis, au fond, en présence d'un beau « cas d'école ». D'un côté il nous compliquait la tâche : il était exclu ici d'incriminer la responsabilité, dans le décrochage cognitif des enfants, de pratiques peu attentives d'enseignants de passage, peu investis dans leur travail, méconnaissant la réalité des conditions de vie des familles, prompts à disqualifier les chances scolaires des « jeunes de cités », et à condamner sans appel ceux dont le « handicap socioculturel » apparaissait décidément trop lourd. D'un autre côté, comment ne pas profiter de l'occasion pour aller observer de près la façon dont, dans les classes, dans le traitement concret de la difficulté scolaire, l'ambition démocratique des enseignants de Jacques-Prévert était mise en œuvre : en espérant y trouver, peut-être, un autre éclairage du faible rendement de leurs investissements et de leur dévouement ? Et y trouver du même coup, au-delà du cas précis de cet établissement, des éléments de compréhension des raisons pour lesquelles la mobilisation des équipes enseignantes dans les quartiers populaires, quand elle se met au service de la réussite des apprentissages, obtient des résultats effectifs mais qui sont loin, cependant, d'entamer de façon significative la logique des inégalités de classe ? C'est dans cette perspective qu'Amandine Bebi a procédé aux observations de terrain qu'elle a présentées dans le texte précédent et sur certains aspects desquelles je voudrais maintenant attirer l'attention.

UNE PEDAGOGIE EGALITARISTE

Stables dans leur poste, d'âge moyen, les enseignant-e-s de Jacques-Prévert témoignent d'une grande familiarité avec les problèmes de la profession et d'une réflexion nourrie sur la façon d'y faire face. C'est en ZEP qu'ils enseignent, et c'est en ZEP qu'ils aiment enseigner. Leur investissement professionnel se donne ainsi comme un prolongement, ou une reconversion, d'engagements politiques mis au service de la promotion des classes populaires. L'impact de leur éthique militante se mesure à la posture qu'ils adoptent face à deux questions clés de la pratique enseignante : l'évaluation des élèves, et la répartition des tâches entre la famille et l'école.

Tout se passe comme si Catherine et Valérie, les institutrices de CE1 qu'A. Bebi a observées plus particulièrement, étaient très averties des effets disqualifiants de l'étiquetage des élèves : elles les redoutent, et s'attachent très systématiquement à ne développer que des attentes

positives à l'égard de leurs élèves. Certes leur public est socialement très homogène, et le problème n'est pas pour elles d'éviter de favoriser scolairement ceux de leurs élèves qui le seraient déjà socialement. Il est plutôt de se refuser à stigmatiser la difficulté intellectuelle, à y voir la manifestation d'une intelligence limitée, le signe d'une incapacité de nature. Il ne peut s'agir pour elles que de difficultés ponctuelles, toujours susceptibles d'être surmontées. En dehors du caractère systématiquement valorisant et encourageant des propos qu'elles tiennent à leurs élèves, deux aspects de leurs pratiques indiquent bien cette posture. Il s'agit d'une part de la façon dont elles disposent les élèves dans l'espace de la classe : en plaçant au plus près d'elles ceux qu'elles estiment les plus en difficulté à un moment donné, comme pour signifier que c'est d'abord à eux qu'elles s'adressent, elles évitent le processus régulièrement observé d'invisibilisation des élèves faibles que l'on n'interroge jamais, que l'on ne voit même plus s'il leur arrive de demander la parole. C'est en se référant très explicitement et très vigoureusement aux risques de stigmatisation qu'elles justifient, d'autre part, leur refus de toute pédagogie différenciée. Elles récusent non seulement la pratique des classes de niveau, mais tout aussi bien celles de groupes de niveau dont la composition varie pourtant en principe selon la discipline et au long des apprentissages, mais dont les enfants peuvent toujours avoir du mal, dans les faits, à s'extraire. On entend bien d'ailleurs ce qui fonde les réticences de Catherine : c'est que les groupes de niveau classent des personnes. Or son expérience lui enseigne le caractère utopique d'une telle perspective : il faudrait refaire le classement à chaque fois que les élèves s'affrontent à une nouvelle difficulté intellectuelle. C'est la notion même d'aptitude, ou de niveau d'intelligence que, confusément, elle n'est pas loin de remettre en cause.

Ces institutrices ont une forte conscience, par ailleurs, des limites de la contribution possible des familles à l'appropriation des savoirs scolaires. Mais elles n'y voient pas un motif de renoncer à leur mission au nom d'un « handicap socioculturel » qui serait trop lourd à surmonter. Elles y trouvent plutôt une incitation à des modes de travail qui ne fassent pas « comme si », comme si on pouvait compter sur les parents pour compléter les apports de l'école ou même pour s'y substituer. Ainsi accordent-elles une grande importance à l'étude surveillée comme moment d'aide plus personnalisée aux élèves, et s'impliquent-elles personnellement dans la prise en charge de ces moments. Elles veillent parallèlement à ne pas donner de devoirs à faire à la maison. Et elles soulignent la confiance qu'elles placent dans la capacité des parents non pas à apporter une aide directe aux apprentissages, mais à les encadrer et à les soutenir symboliquement, là où bien de leurs collègues inclinent à imputer aux familles populaires un désintérêt pour l'école, une incapacité à saisir ses exigences, et en fin de compte une responsabilité dans les difficultés scolaires des enfants (qui ne seraient pas assez « tenus », qu'on laisserait trop regarder la télé ou pratiquer les jeux vidéo, etc.).

LE RAPPORT AU SAVOIR DES ENSEIGNANTS

Les débats français autour de l'apprendre ont été marqués, au long des années 1990, par une large diffusion des travaux de l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII et le succès de la notion de « rapport au savoir »¹. L'idée a fait son chemin qu'un rapport par trop instrumental aux savoirs scolaires, qui ne voit dans leur acquisition qu'une médiation incontournable de l'accès à l'emploi, et réduit les apprentissages à un ensemble d'obligations dont il convient de s'acquitter en accomplissant au mieux son « métier d'élève »², est un obstacle de premier plan

¹ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992 ; B. Charlot, 1997.

² E. Bautier et J.-Y. Rochex, 1997.

à la réussite scolaire. Un aspect de la question cependant est resté assez largement dans l'ombre jusqu'à aujourd'hui, aspect pourtant essentiel eu égard aux conséquences pratiques qu'il convient de tirer de cette avancée dans l'intelligence des inégalités scolaires. C'est celui de la genèse des différents types de rapport au savoir, et des raisons pour lesquelles la posture utilitariste apparaît empiriquement beaucoup plus répandue chez les élèves d'origine populaire. La thèse paraît admise, chez les auteurs d'*Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, que cette genèse est inhérente au processus de socialisation de l'enfant dans la famille et le milieu d'appartenance. On la devine le plus souvent, elle vient parfois à l'explicite, lorsque les auteurs évoquent le « rapport au savoir que les jeunes construisent dans la famille et la cité » (p. 180). Pour autant, on ne trouve que de rares allusions aux modalités de cette construction et aux pratiques de classe, « cognitives et langagières », qui pourraient la déterminer : il n'y a rien d'équivalent, ici, à l'effort d'élaboration théorique d'un B. Bernstein pour articuler les particularités du code restreint aux spécificités des cultures populaires. L'hypothèse d'une genèse extrascolaire des rapports au savoir n'en est pas moins très clairement soutenue : « Il est probable également que les efforts de l'école pour construire chez les élèves un univers d'objets intellectuels se heurtent à l'enracinement des élèves dans le rapport au savoir construit dans la famille et la cité » (ibid.). En l'absence d'étayage probant, cette hypothèse peut cependant laisser perplexe. Les collégiens interrogés dans la recherche d'ESCOL sont scolarisés depuis suffisamment longtemps pour que leur rapport au savoir puisse être suspecté de devoir quelque chose à l'école elle-même. Certaines de leurs déclarations sont d'ailleurs très explicites à cet égard. Ainsi celle de cet élève de 3^{ème} de St-Denis : « Quand je suis allé à l'école dans les premières années, je ne savais pas pourquoi j'y allais, je croyais que j'étudiais pour m'instruire, pour savoir lire. Mais à partir de 9 ans, j'ai compris que j'étudiais pour avoir un bon avenir ». Le commentaire qui en est proposé n'apparaît pas vraiment convaincant : « Le problème est que ces adolescents, à l'exception d'une minorité, n'ont pas « compris » que (la) fonction sociale de l'école implique médiation par une fonction cognitive et culturelle » (ibid. p.78). C'est exactement l'inverse que dit l'interviewé : il avait très bien compris que l'école avait d'abord une fonction cognitive et culturelle et c'est au fil des ans *et de l'expérience scolaire*, qu'il s'est convaincu qu'en réalité c'était sa fonction instrumentale qui comptait. Et à vrai dire les auteurs nous proposent, dans le dernier chapitre de leur ouvrage, une incursion du côté des pratiques enseignantes qui, évoquant ici « des conceptions plus behavioristes que cognitivistes de l'apprentissage » (p. 217), là « une conception instrumentale et mécaniste du langage et de son acquisition » (p. 221), conduisent le lecteur à se demander comment ces pratiques pourraient ne pas influencer la posture que les élèves adoptent à l'égard du savoir. Peut-être donc est-il temps, dix ans après la publication de l'ouvrage qui a ouvert ce nouveau champ de réflexion, d'élargir le domaine d'investigation en s'intéressant au rapport au savoir non plus seulement des élèves... mais aussi des enseignants.

A Jacques-Prévert, « la connaissance est considérée comme la voie favorisant l'ascension sociale c'est-à-dire permettant de 'ne pas tourner mal', de 'ne pas devenir délinquant', et l'exemple de certains jeunes ayant eu de graves problèmes avec la justice sert effectivement d'image repoussoir aux enseignants », relève A. Bebi. Cette façon d'identifier, pour soi et pour les élèves, le processus de connaissance, pourrait être commentée de différentes manières. Du point de vue de l'image du quartier qu'elle renvoie aux enfants : il faut en sortir pour « ne pas tourner mal ». Du point de vue de la relation qu'elle établit entre connaissance et délinquance : comme si l'on ne comptait pas parmi les plus grands délinquants des individus particulièrement instruits... Mais l'on retiendra surtout le rapport au savoir qui s'indique ici, en raison de son utilitarisme exemplaire. Dès l'entrée à l'école primaire, ce sont les enseignants eux-mêmes qui mettent en exergue la finalité extra cognitive du savoir, et

réduisent l'école à sa fonction sociale : comment ce type de propos pourrait-il ne pas produire quelques effets sur leurs jeunes élèves ?¹

UNE PEDAGOGIE DU CONCRET

Catherine et Valérie pratiquent de façon convaincue ce que l'on pourrait appeler une *pédagogie du concret*. Reprenons les exemples que rapporte A. Bebi concernant l'apprentissage de la numération et des opérations arithmétiques élémentaires. Dans ce type de pédagogie, la figuration est posée comme une médiation incontournable de l'intellection. Les élèves sont systématiquement invités à manipuler, imaginativement ou réellement, des objets familiers, censés représenter les idéalités mathématiques à la compréhension desquelles on cherche à les introduire : pour compter, on devra identifier les unités à des billes, les dizaines à des boîtes, les centaines à des valises, etc. Censée rendre les apprentissages à la fois plus faciles et plus ludiques, cette « contextualisation » des savoirs, comme disent les pédagogues, a des inconvénients redoutables. En réalité, quand ils arrivent au CP, les enfants savent compter, ils se débrouillent avec les « nombres de », par exemple avec l'argent des courses que leur mère leur confie et les unités monétaires qu'il contient. Ce qui est difficile, et qui relève de la mission propre de l'école, c'est de passer de cette familiarité avec le domaine du quantitatif aux logiques proprement mathématiques. Les savoirs impliqués dans les logiques d'action pratiques, en effet, ne sont pas spontanément transférables en termes de savoirs « savants » : les jeunes comme les adultes peuvent s'avérer capables de résoudre dans la vie pratique des problèmes supposant la mise en œuvre par exemple de la règle de trois, tout en restant désarmés devant le même exercice formulé arithmétiquement (Lave, 1988, et ci-après). Passer du « nombre de » au « nombre » tout court, de la logique pratique à la logique mathématique, exige l'aide du maître. En replaçant l'enfant dans le monde des « nombres de », non seulement le maître ne lui apprend pas grand chose, mais il l'invite à l'inverse à se tenir à distance de... la logique mathématique. Lorsque, pour introduire à la décomposition de 40 en 4 fois 10, on demande à l'élève : « Madeleine a 40 francs dans son porte-monnaie, combien cela lui fait-il de pièces de 10 francs ? », comment pourrait-on lui reprocher autre chose qu'une belle intelligence (ou, pour le moins, une solide expérience de l'usage du porte-monnaie maternel) s'il répond qu'il y a cinq possibilités : aucune, une, deux, trois, ou quatre ?²

Que la pédagogie du concret soit source de difficulté et de confusion intellectuelles est tout aussi manifeste dans l'observation suivante :

¹ On peut dire à la fois de la connaissance qu'elle a une importance sociale considérable, et qu'elle n'a pas d'autre finalité qu'elle-même. Il me revient à ce propos ce souvenir ancien d'un étudiant qui, drôle de question, me demanda un jour pourquoi l'on fait de la recherche. Et pourquoi voulait-il le savoir ?

² S. Baruk fournit dans ses travaux une diversité d'exemples de tels télescopages entre logique mathématique et logique pratique. J'ai évoqué celui des accidents de la Toussaint, que je trouve assez plaisant, où l'élève interrogé sur la notion de progression mathématique se réfère à l'exigence de prudence automobile. Réponse irréprochable, mais dans le registre de la vie pratique, celui-là même où l'énoncé invitait l'élève à se situer. Pour certains chercheurs, on aurait là un exemple de méconnaissance de la nature du « contrat didactique » par l'élève. Ce dernier devrait comprendre, puisqu'on est en classe de mathématique, qu'on lui demande une réponse proprement mathématique, la référence aux accidents de voiture à la Toussaint n'étant qu'une convention pédagogique qu'il y a lieu de considérer comme telle. Ce à quoi on objectera a / que s'il faut commencer par expliquer aux élèves qu'ils n'ont pas à prendre au sérieux les figurations qu'on leur propose, il serait peut-être aussi simple de s'en passer, b / que cette façon de voir les choses revient à légitimer a priori toutes les formes de « contextualisation » des savoirs, et à s'interdire de réfléchir ce en quoi elles sont non seulement superfétatoires, mais aussi et surtout facteurs d'incompréhension (cf. l'exemple donné ci-après).

« Catherine remarque que Oumar hésite sur son exercice de mathématiques : il s'agit de poser une addition dans un tableau à trois colonnes, les centaines, dizaines et unités auxquelles correspondent des symboles : « les valises, boîtes et billes ». Face à l'embarras de l'élève, la maîtresse lui demande : « *dans 37, tu as combien de billes, de boîtes et de valises ?* ». Oumar répond correctement « *7 billes et 3 boîtes* », et Catherine commente : « *C'est bien, tu sais le faire, alors viens au tableau. Poser correctement une opération c'est comme quand tu ranges tes habits : tu mets les chaussettes dans le tiroir à chaussettes, les pulls dans le tiroir des pulls... Et il faut toujours te rappeler qu'on commence par le dernier chiffre, les unités, ici c'est bien, c'est le 7 dans la colonne des unités, tu as commencé par la droite c'est ce qu'il faut faire tout le temps, écrire à l'envers* » ».

Dans la pratique, on peut effectivement mettre des billes dans des boîtes, et des boîtes dans des valises. Mais il y a une différence radicale entre la logique d'une telle pratique et la logique mathématique : billes, boîtes et valises diffèrent par leur nature, unités, dizaines et centaines par leur grandeur. Dix billes ne font pas une boîte, et dix boîtes ne font pas une valise, car il s'agit d'entités *incommensurables*. Comme si cela ne suffisait pas, la maîtresse en rajoute dans la logique pratique : les billes qui figurent les unités vont être elles-mêmes figurées par des chaussettes, et les boîtes par des pulls... On ne saurait mieux détourner l'enfant de l'univers dans lequel l'école devrait l'aider à pénétrer, celui des idéalités mathématiques, en l'enfermant dans celui, déjà familier, des savoirs domestiques.

La maîtresse se laisse d'ailleurs prendre à son propre piège : elle suggère que dans 37, il y a 7 unités (les 7 qu'Oumar a rangé dans le « tiroir des chaussettes »)... Pour réussir l'exercice, il a suffi qu'Oumar repère, comme l'y invite la maîtresse (commence par la droite, écris à l'envers), la configuration spatiale commune qui dispose à la fois les chiffres qui permettent d'écrire le nombre, et la séquence : valises / boîtes / billes. Mais cela n'implique en rien une quelconque intelligence de la numération de position. On peut douter qu'il ait compris, ce qui ne paraît pas clair pour la maîtresse elle-même, que dans 37 il y a en réalité 37 unités ; et que le chiffre qui occupe à l'écrit le rang de droite (ici 7), représente non pas les unités, mais le nombre d'unités qui restent quand on a enlevé centaines et dizaines (d'unités). Pour poser l'addition on lui demande en effet de toujours écrire le nombre « à l'envers », en commençant par la droite : or un reste c'est forcément ce par quoi on finit, pas ce par quoi on commence... Pour comprendre ce que l'on fait, il faut évidemment écrire les nombres en commençant par le rang supérieur, de gauche à droite. Et c'est d'avoir saisi la logique à l'œuvre dans ce système de notation qui permet de comprendre pourquoi, pour poser une addition, il faut effectivement procéder à l'envers, en commençant par la droite, puisque l'addition des restes peut augmenter le nombre de dizaines à inscrire dans le rang qui vient à gauche... Cette logique mathématique serait-elle plus difficile à comprendre que les histoires de billes, boîtes, valises, pulls et chaussettes ?

Pour se convaincre qu'il n'en est rien, rappelons que la langue française a enregistré la logique de la notation positionnelle des nombres de notre système décimal. Son lexique se contente d'indiquer la structure répétitive des nombres, ce que S. Baruk (1997)¹ appelle leur « organisation » (ainsi la majorité des noms de nombres à deux chiffres indiquent d'abord le nombre de dizaines qu'ils contiennent, puis le nombre d'unités restantes. Exemple : « trente-sept »). Un petit nombre de mots suffit dans ces conditions à décrire l'infinité des nombres entiers naturels. Or ces mots numériques sont, à un degré ou à un autre, familiers à l'enfant qui arrive à l'école primaire. Ils sont omniprésents dans son environnement (que l'on pense à la

¹ Les remarques qui suivent sont largement inspirées par ce remarquable manuel d'apprentissage de la numération, mis en œuvre par l'auteur elle-même, sans aucun échec, dans une classe expérimentale de CP.

télé : les centaines de morts, les milliers de réfugiés, les millions à qui veut les gagner, les milliards du budget de la nation), il les manipule lui-même dans ses activités et ses interactions verbales quotidiennes, et sachant jouer à la marelle ou chanter les comptines de la maternelle, il connaît par cœur la suite initiale des entiers naturels. Ce pré-savoir de la numération, qui est diffusé dans tous les milieux sociaux, constitue le point de départ naturel, le matériau de base, et la ressource suffisante des apprentissages. Pour le transformer en intelligence mathématique de la numération, il faut expliciter et développer la logique qui organise les mots numéraux : et c'est là le rôle du passage de l'oral à l'écrit. Entrer dans les mathématiques, ce n'est pas compter des billes et des valises, c'est apprendre à lire et à écrire les noms des nombres. La formation chez l'enfant d'un rapport méta cognitif à l'univers numéral est à ce prix : c'est s'appropriant l'écriture des nombres qu'il comprendra la logique de leur construction. « Il suffit » au maître, ici, de partir du su et de l'entendu (les noms des nombres familiers à l'enfant) en y associant systématiquement le lu et le vu. L'entreprise va soulever, bien sûr, une série de difficultés spécifiques qu'il faudra surmonter chemin faisant. Celle de la double écriture des nombres, numérale et numérique, en français et en chiffres, qu'il faudra elles-mêmes systématiquement associer, seule façon de donner du sens à la phonétique des nombres. Celle de la distinction entre les mots numéraux et les mots numéros, entre l'ordinal et le cardinal. Celle, essentielle, du « vu », de la « représentation » (non scripturaire) des nombres, qui se pose lors de l'apprentissage initial des petits nombres. L'écueil auquel n'échappe aucune des pédagogies usuelles, qui professent que le « concret » est le meilleur chemin pour accéder à l'intelligence de l'« abstrait », consiste ici à maintenir les enfants dans le « nombre de », en leur faisant compter des pommes, des billes ou des boîtes. Mais c'est méconnaître, et du même coup empêcher les élèves de comprendre, que l'objet de la numération ce ne sont pas les pommes et les billes, mais les nombres eux-mêmes. La tâche qui incombe à l'école, ce n'est pas de faire compter cinq pommes aux élèves, ce qu'ils apprennent ailleurs, mais précisément de détacher le « cinq » de l'objet pomme, en sorte d'amener l'élève à le concevoir pour ce qu'il est, une *idée*, l'une de ces idées particulières que sont les idéalités mathématiques. Faut-il alors, pour introduire le cinq, se contenter d'associer au son les deux écritures du mot (« cinq » et « 5 »), en renonçant à toute autre forme de représentation graphique ? Il n'est nul besoin, en réalité, de renoncer à ce que peut apporter une représentation sensible du nombre, à condition cependant de choisir des supports qui s'y prêtent, c'est-à-dire qui ne peuvent avoir d'autre signification précisément que celle d'une figuration des nombres. Compter sur ses doigts se justifie doublement : en ce que l'enfant comprend vite que l'objet de cet usage n'est pas de savoir combien on a de doigts, mais de rendre sensible la grandeur du nombre ; et parce que cela rend sensibles les bases du système décimal, qui doivent précisément tout au nombre des doigts de nos mains. S. Baruk (ibid.) suggère d'utiliser parallèlement de simples marques : points, croix, encoches, traits qui peuvent être disposés comme les doigts des mains, en prenant bien soin de faire remarquer aux enfants que cinq encoches, cela peut évoquer n'importe quoi, des doigts, des moutons, des pommes, des élèves qui jouent dans la cour, ce qui compte c'est l'idée du « cinq » ; et l'idée n'est pas la chose. Moment crucial : c'est là que commence à se jouer le passage du quantitatif des « nombre de » à l'universalité mathématique du « nombre »... En suivant le principe qui consiste à permettre à l'enfant de *reconnaître dans ce qui se dit la façon dont s'organise le nombre*, on va rencontrer d'autres difficultés encore. D'abord parce que certains mots de nombres « ne rendent pas de comptes » (S. Baruk) : ainsi le « vingt » qui ne dit rien de son organisation en deux dizaines ; le « dix » qui ne marque aucune rupture entre neuf et onze (comme le vingt le fait entre dix-neuf et vingt-et-un) ; les nombres « cachottiers », de onze à seize, à la structure inversée (l'indication de la dizaine étant reportée à la fin du mot : « seize » = six-dix) ; ou encore ces « monstres langagiers » que sont « soixante-dix », « quatre-vingts », « quatre-vingt-dix », qui s'écrivent avec un tiret pour faire

un seul mot. Ensuite parce que certaines écritures erronées peuvent être fidèles, à leur façon, au nombre entendu : ainsi de « 307 » pour trente-sept (d'où la grande importance de ne pas oublier le trait d'union dans l'écriture numérale), ou « 2203042 » pour deux cent vingt-trois mille quarante-deux. Mais le travail sur le langage qui permettra de surmonter ces difficultés a un sens qui fait cruellement défaut à la pédagogie des manipulations et figurations dites « concrètes », et à coup sûr a-mathématiques, des maîtresses de Jacques-Prévert et de leurs manuels.

Une remarque encore inspirée de cette anecdote. La requête adressée à Oumar d'écrire les nombres en commençant par la droite tient assez évidemment au souci d'anticiper les procédures de l'addition, et manifeste un télescopage entre la pédagogie de la numération et celle des opérations. Ce télescopage est ostensible dans un grand nombre de manuels, qui indiquent par exemple, au moment de l'entrée dans le lire/écrire des nombres, que sept peut s'écrire quatre plus trois. Ce qui est manifestement faux : sept ne peut s'écrire que « sept » ou « 7 ». La numération, en tant que description d'un ensemble de nombres, est une chose, les opérations arithmétiques en sont une autre ; et il faut organiser l'appropriation de la première avant d'introduire à l'intelligence des secondes, pour autant que le nombre soit la matière première des opérations. Toute autre démarche ne peut être que source de confusions. Là encore les préoccupations « pédagogiques » ratent leur objectif dès lors qu'elles méconnaissent ce que l'on pourrait appeler les logiques de contenu.

L'APPRENDRE ET L'ERREUR

La conception de l'apprendre qui accompagne la pédagogie du concret pratiquée par les institutrices de Jacques-Prévert se révèle d'abord à travers la façon dont elles traitent les erreurs de leurs élèves. « En classe, note A. Bebi, les enseignantes verbalisent fréquemment l'importance de l'erreur, car il est relativement habituel qu'un élève se mette à boudier ou à pleurer quand il se trompe lors de son exercice ». Elles en disent deux choses. D'abord que l'erreur est chose ordinaire, inhérente à tout processus d'apprentissage sinon même à toute activité, et elles se plaisent en ce sens à faire remarquer aux élèves que les adultes eux-mêmes se trompent souvent. Et d'autre part qu'elle joue un rôle essentiel dans l'apprendre : « Quand on se trompe, c'est intéressant, ça aide à ne pas se tromper une deuxième fois ». On comprend bien leur raisonnement : une personne avertie en vaut deux. Prendre conscience d'une réponse fautive permet de mémoriser la réponse juste. Elles indiquent ainsi ce qu'apprendre signifie pour elles : enregistrer les réponses justes, graver dans l'esprit les éléments du savoir. Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant confronté à l'erreur est pour elles un rôle de rectification, de substitution du juste au faux. Et pour les élèves, l'appropriation des connaissances passe essentiellement par la répétition, médiation primordiale de la mémorisation. C'est pourquoi « le manque d'entraînement » représente à leurs yeux la source principale de la difficulté scolaire. Face à la bonne volonté d'Aminata qui le soir chez elle a recopié un mot cinquante fois, la maîtresse regrette qu'il comporte une erreur cinquante fois reproduite, mais ne s'interroge pas sur la pertinence pédagogique de l'exercice lui-même. Peut-être l'anecdote la plus significative est-elle ici celle de l'apprentissage de l'orthographe du mot « aujourd'hui ». La plupart des élèves l'écrivent spontanément « aujourd'hui ». La maîtresse a observé que l'erreur d'orthographe tenait sans doute à une prononciation incorrecte ; pour la corriger, elle fait remarquer aux élèves qu'on ne dit pas « ou » mais « au ». Comme à l'habitude, elle substitue la bonne réponse à la mauvaise : espérons qu'ils s'en souviendront. N'en serait-on pas plus assurés cependant si elle leur avait expliqué

pourquoi on dit « aujourd'hui », ce qui était très facile puisqu'il suffisait d'expliciter la structuration étymologique du mot (« à-le-jour-où-l'on-est ») : quand on a compris que « au » est la contraction (connue par les élèves qui jouent *au* ballon) de « à le », il y a peu de chances qu'on réitère l'erreur¹. Mais procéder ainsi relève d'une toute autre conception de l'apprendre qui, au lieu d'inciter les élèves à répéter et enregistrer des savoirs jusqu'à se doter d'automatismes, s'attache à donner à comprendre, en sollicitant leurs capacités de raisonnement logique. C'est *en disant tout simplement la vérité aux enfants, ce qui ne peut être fait qu'en se situant du point de vue de la logique propre des savoirs enseignés, que l'on donne du sens à ce que l'on enseigne : et cela vaut, on le voit, des apprentissages du français comme de ceux des mathématiques.*

Pour cette conception-ci, l'intérêt pédagogique de l'erreur ne tient pas à ce qu'elle permet de mieux enregistrer le juste. Il tient à ce qu'elle révèle des raisonnements implicites de l'élève, raisonnements marqués par ses pré-savoirs, par ses méconnaissances, comme par ce qu'il a entendu de la demande du maître ou de l'énoncé de l'exercice. Or la prise de conscience par le maître comme par les élèves de la logique de ces pré-savoirs et de ces raisonnements implicites est essentielle si l'on veut substituer durablement un type de connaissance à un autre².

Face à l'incompréhension de l'élève, les institutrices de Jacques-Prévert, au lieu d'en interroger les ressorts logiques, recourent aux ressources combinées de la répétition et de la figuration. Les cas d'Oumar et de Tiécoro, chez qui la maîtresse soupçonne des « *difficultés logiques* » et des « *difficultés d'abstraction* », l'illustrent bien.

« Catherine s'assied à côté d'Oumar qui a sollicité l'aide de l'enseignante pour résoudre une activité de mathématiques mettant en scène des personnages possédant des pièces de monnaie, l'élève peine à réaliser cet exercice. L'enseignante décide alors de le lui expliquer plus « concrètement » à l'aide de pièces de monnaie en carton qu'elle place sur le pupitre ».

Il s'agit du même Oumar que Catherine a déjà essayé d'aider en ajoutant les pulls et les chaussettes à la liste des valises, boîtes et billes. Le procédé adopté ici est du même ordre, qui laisse entendre qu'une nouvelle illustration d'un problème (déjà illustré) facilitera la découverte de la solution : en rajouter dans le « concret » devrait finir par vaincre la difficulté intellectuelle. Si par bonheur l'élève au bout du compte donne la bonne réponse, l'institutrice ne se demande pas comment il y est arrivé, et ce que l'exercice lui a vraiment donné à comprendre dans l'ordre de la logique mathématique : elle s'en réjouit, limitant sa préoccupation, comme le note A. Bebi, « à la compréhension (ou au moins la réalisation) par l'enfant de l'exercice en cours ». Cette attitude trahit sans doute à la fois une certaine conception de l'apprendre et, dans le cas présent, un renoncement : « *Avec ce genre de même (il s'agit d'Oumar et Tiécoro) je pense qu'on pourrait dire « bon OK on accorde », tu vois laisser un peu tomber la grammaire, travailler l'orthographe et la conjugaison pour que ses textes ils ressemblent à quelque chose parce qu'il écrit de très belles histoires Oumar. Et puis en maths laisser tomber un peu les exercices de réflexion, de trucs comme ça et puis essayer de lui apprendre toutes les opérations, qu'il soit capable de toutes les faire, par exemple il connaît déjà tous ses nombres. Mais tu sens qu'il est limité, qu'il n'ira pas très loin mais il est*

¹ Les expériences des psycho-neurologues ont montré que la mémoire des *savoirs*, représentations intégrés dans un réseau de connaissances raisonnées, est tendanciellement beaucoup plus stable que la mémoire des *événements*...

² S. Baruk a été la première en France, dès *Echec et maths* (1973), à soutenir qu'interroger le sens de l'erreur devait être au fondement de toute pratique pédagogique : mais avec un succès encore mesuré, bien que l'essor de la didactique soit venu abonder cette perspective.

quand même assez sérieux Oumar moi je lui fais confiance parce qu'il est travailleur » (Catherine).

Quant à Tiécoro, sa maîtresse le juge «incapable de transférer ses connaissances» : c'est qu'après avoir réussi un exercice d'arithmétique, il échoue à réussir le suivant qui pourtant, aux yeux de la maîtresse, exige la même démarche intellectuelle. Ce qui indique bien que si le premier exercice a été réussi, ce n'est pas parce que Tiécoro s'en est approprié le principe logique, mais qu'il a su prendre les repères inhérents à la figuration proposée (comme je l'ai indiqué ci-dessus pour l'écriture de «37») et permettant de trouver la bonne réponse : sa réussite n'est qu'un effet de bricolage intellectuel. Quand la figuration change, lors du deuxième exercice, les repères changent et de fait le bricolage précédent ne marche plus. Il n'y a pas lieu, dans ces conditions, d'imputer à Tiécoro une incapacité à transférer une connaissance... qu'il ne s'était pas appropriée. Le problème posé est en réalité de lui donner accès à la logique mathématique à l'œuvre au lieu de polariser son attention sur les « exemples concrets » censés l'aider. Une fois cette logique acquise, parions qu'il saura la « transférer ». Mais c'est tout le contraire que se propose la maîtresse, lorsqu'elle envisage de « laisser tomber un peu les exercices de réflexion ». Il en va de même en français, où elle envisage, concernant Oumar, de « laisser tomber un peu la grammaire ». On voit mal, d'abord, comment elle pourra lui faire travailler les conjugaisons, et même l'orthographe (où un grand nombre de fautes sont de nature grammaticale), en faisant l'économie de la grammaire. Et l'on ne voit pas davantage comment il pourra mettre à profit ses capacités d'invention narrative s'il ne maîtrise pas les lois de la construction des phrases et des textes. C'est évidemment sur le développement de sa conscience grammairienne de la langue qu'il conviendrait, à l'inverse, de mettre l'accent. Dans le cas d'Oumar et Tiécoro l'« adaptation » à la difficulté intellectuelle vaut abandon de toute ambition scolaire pour les intéressés.

Analysant le rapport au savoir et aux apprentissages le plus défavorable à la réussite scolaire, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1997) décrivent des élèves qui croient «faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et des prescriptions scolaires, sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation» ; et qui sont « centrés sur l'exécution de tâches parcellaires qu'ils ne peuvent mettre en rapport avec des principes généraux tenant de la spécificité des disciplines et des contenus d'apprentissage ». « Le malentendu, remarquent-ils, s'instaure dès le CP ». Mais faut-il vraiment parler de « malentendu » ? La conception de l'apprendre des enseignantes de l'école Jacques-Prévert et les procédures d'apprentissage qu'elles mettent en œuvre n'apparaît pas foncièrement étrangères à ce qui est ici décrit. Il est probable que nombre de leurs élèves s'engagent effectivement, dès le CP, dans cette « logique du cheminement et du métier d'élève » à laquelle il est certainement judicieux, en effet, d'imputer une part majeure dans la dynamique de l'échec scolaire. Peut-on cependant leur en imputer l'initiative ? Leurs enseignantes ne leur ont-elles pas elles-mêmes proposé un modèle pédagogique dans lequel l'exécution des tâches et la réussite dans la réalisation d'exercices parcellisés sont des indices pertinents de l'accomplissement intellectuel et de l'appropriation des connaissances ? Ne sont-elles pas les premières à partager ce « malentendu » qui porte à méconnaître les véritables exigences des apprentissages intellectuels ? Et si leurs élèves s'y rallient, faut-il parler à leur endroit de malentendu ou de bien entendu ?

UN PSYCHOLOGISME ENVAHISSANT

Contextualisation et figuration des savoirs présentés, répétition de leurs contenus, correction de l'erreur : tels apparaissent les principes recteurs de la conduite des apprentissages à Jaques Prévert. Cette pédagogie s'accompagne d'une propension omniprésente à « psychologiser » la difficulté intellectuelle. Une telle attitude est particulièrement ambivalente. D'un côté elle témoigne d'une grande humanité à l'égard des élèves, d'une forte attention à la réalité de leurs conditions de vie matérielles et affectives. Mais, en même temps, elle indique une tendance à méconnaître la spécificité des processus cognitifs et la nécessité, pour tout enseignant, de s'affronter à la difficulté intellectuelle considérée pour elle-même.

Aux côtés du « manque d'entraînement » et des « difficultés d'abstraction », que j'ai déjà évoqués, les enseignants utilisent deux autres catégories d'interprétation de la difficulté scolaire : « le manque de maturité et la lenteur », d'une part ; les « blocages » de l'autre. Dans les deux cas la source des problèmes est clairement identifiée comme relevant des particularités du fonctionnement psychique des intéressés. La pertinence de ces « explications » est loin d'aller de soi. Qu'est-ce que la « lenteur » ? La vitesse des impulsions électriques qui parcourent nos liaisons neuronales serait-elle si différente d'un individu à l'autre ? Et comment établir de façon aussi péremptoire une relation entre des phénomènes d'ordre psychique, qu'il s'agisse de « blocages » ou d'un « manque de maturité » (si l'on parle d'un état affectif), et un mécanisme proprement cognitif ? Il ne comprend pas parce qu'il n'est pas assez « mûr ». Elle ne comprend pas parce qu'elle a tel problème : en réalité elle ne veut pas comprendre. Il est bien possible que l'affectif intervienne dans le cognitif. Mais il s'agit de processus toujours très complexes dont l'identification par l'enseignant-e apparaît d'emblée inopérante, soit par son indétermination (qu'est-ce que la maturité affective ?), ou par son caractère d'interprétation a priori, et donc extérieure à la vérité du sujet, dont les cliniciens eux-mêmes ont appris à se défier. La psychologisation de la difficulté intellectuelle apparaît ainsi comme le manteau qui recouvre l'ignorance, et qui a l'inconvénient majeur d'inciter les enseignants à – ou de leur permettre de – faire l'économie d'une exploration plus précise de ses dimensions proprement cognitives.

Cette propension au psychologisme s'observe au-delà de la catégorisation de la difficulté intellectuelle. Là où l'on s'attendrait à ce que cette dernière soit au cœur de la réflexion et des interrogations des enseignantes, on constate que leurs préoccupations concernent prioritairement les problèmes familiaux et affectifs des enfants. Comme le dit Valérie, elles sont « très à l'écoute de ça » : *« On n'ignore pas du tout l'existence de leurs problèmes en dehors, je peux te dire qui va bien, qui n'a pas trop de problèmes parce qu'on est très à l'écoute de ça. Et quand on est en classe, on est heureux d'être ensemble, on va apprendre, on fait des choses, je veux dire on est pas là pour dire : « Ta pauvre mamie... », mais quand l'enfant te dit : « Maîtresse j'ai du chagrin, maîtresse j'ai envie de pleurer parce que je pense à ma mamie » et il faut savoir aussi que tu peux t'arrêter cinq minutes la prendre dans un coin et lui dire : « Mélanie c'est normal que tu aies du chagrin, perdre quelqu'un de très proche qu'on aimait beaucoup, on met du temps à oublier, on oublie jamais », tu vois, lui faire dire et dire les choses. C'est-à-dire que c'est quand même un moment où tu es là pour l'écouter aussi et je crois qu'on ne peut pas, on peut pas ne pas écouter les enfants. »* On ne saurait évidemment leur faire grief d'être à l'écoute des enfants, particulièrement à cet âge. En quoi une ambiance chaleureuse et une relation attentive seraient-elles défavorables au travail intellectuel ? Mais leurs capacités à résoudre les problèmes existentiels sont limitées, alors que leur responsabilité première est celle des apprentissages. Le risque est d'écouter les problèmes de la vie au lieu de ceux de la pensée, et d'identifier les élèves en difficulté à des

enfants en difficulté. Il est de rabattre trop systématiquement le cognitif sur l'affectif : en psychologisant les difficultés, mais aussi les solutions, comme si parler de « score » plutôt que de notes, et de « maintien » plutôt que de redoublement, ce qu'à Jacques-Prévert les institutrices estiment préférable afin de ne pas décourager les élèves, pouvait être d'une aide quelconque pour qui que ce soit.

Quand les enseignants ne parviennent pas à résoudre les problèmes par eux-mêmes, ils sont invités à faire appel, dès la maternelle, à des dispositifs institutionnels internes (les réseaux d'aide) ou externes (CMPP, IME, EMP¹). La place prépondérante occupée dans ces dispositifs par les spécialistes en troubles psychomoteurs, psychiques, voire psychiatriques², ne peut manquer de renforcer leur propre propension à psychologiser, voire médicaliser la difficulté intellectuelle³. Les conditions dans lesquelles les élèves signalés sont affectés aux classes de perfectionnement de l'enseignement spécialisé témoignent de façon exemplaire et de l'ambiguïté omniprésente de la définition de la difficulté scolaire, et du poids privilégié en dernière instance de la parole « psy ». Outre l'Inspecteur de l'Éducation nationale, qui la préside, l'instance qui décide de ces affectations (la CCPE) sur la ZEP de Chenon est composée de la directrice du CMPP, de l'assistante sociale scolaire, du médecin scolaire, et des trois psychologues des réseaux d'aide (à l'exclusion donc de tout instituteur, y compris des institutrices spécialisées des réseaux d'aide). Trois rhétoriques se confrontent et pèsent, d'un poids inégal, dans la décision. Le maître qui demande l'affectation vient plaider l'impossibilité pour lui de s'occuper convenablement de l'intéressé, compte tenu du nombre d'élèves dont il doit s'occuper. Il semble, ce qui se comprend facilement, qu'il soit particulièrement soucieux d'être soulagé de la charge des élèves les plus indisciplinés. À l'autre pôle, les institutrices spécialisées qui doivent les accueillir dans les classes de perfectionnement, souhaitant pouvoir gérer ces classes, sont soucieuses d'éviter une concentration trop exclusive d'enfants au comportement agité (telle cette classe qu'aucun enseignant n'a pu maîtriser l'année précédente et qu'on a fini par supprimer), et plaident pour la prise en compte de critères d'affectation d'ordre cognitif et non comportemental. Entre les deux les psychologues, qui prennent les décisions, s'appuient sur des tests, ou, pour celles qui refusent d'en faire passer, sur des entretiens avec les enfants, et mettent en avant des critères d'un autre ordre encore : le manque d'« autonomie » ou de « confiance en soi » sont des observations qui reviennent de façon récurrente dans les bilans qu'elles établissent, et qui indiquent que les classes de perfectionnement ont pour elles vocation à traiter la fragilité psychique, là où il s'agit pour les instituteurs des classes ordinaires de maîtriser en petits groupes les élèves les plus agités, et pour ceux des classes spécialisées de reprendre les apprentissages les plus mal engagés. Qu'est-ce qui au bout du compte l'emportera, de la difficulté intellectuelle, du trouble comportemental, ou de l'inhibition mentale ? L'issue de ces conflits de critères apparaît relativement incertaine : que ce soient les psychologues qui tranchent n'est cependant pas, symboliquement, sans importance.

¹ Centres médico-psycho-pédagogiques ; Instituts médico-éducatifs ; Externats médico-pédagogiques.

² On sait que les réseaux d'aide mis en place par le MEN comprennent trois personnages : deux d'entre eux sont des experts des troubles comportementaux (le psychologue et le rééducateur ou maître G), seul le troisième (le maître d'adaptation ou maître E) étant un spécialiste des apprentissages. Quant aux spécialistes extérieurs (orthophonistes, graphologues, psychologues, psychiatres...), leurs compétences vont du plus organique au plus psychique, dans des combinaisons que le profane a quelque mal à déterminer.

³ A nouveau : mon propos n'est pas de contester l'inévitable interférence de l'affectif et du cognitif, mais d'observer que le recours à l'extra cognitif détourne souvent d'une confrontation à la difficulté intellectuelle considérée comme telle.

LES ENSEIGNEMENTS D'UNE ETUDE DE CAS

Ce que « Jacques-Prévert » nous donne à voir va bien au-delà des limites de l'établissement. L'écart entre l'intensité des investissements consentis et la modestie des résultats obtenus y paraît certes particulièrement accentué. Mais ce contraste ne caractérise-t-il pas, à un degré ou à un autre, le fonctionnement d'ensemble de l'institution scolaire ? Le cas « Meryem » le résume à lui tout seul, et mérite en ce sens que l'on s'y arrête. Cette petite fille turque semble parler sa langue maternelle tout à fait normalement dans sa famille, mais « aucune enseignante n'a entendu le son de sa voix depuis sa scolarisation en maternelle ». Après un CP, puis un CP/CE1, son niveau de lecture au premier trimestre de CE1 (mesuré par des tests écrits) est toujours extrêmement faible. L'institutrice finit par solliciter l'intervention du maître spécialisé du réseau d'aide ; celui-ci décèle diverses confusions de phonèmes. Le mutisme de l'intéressée lui interdisant un travail direct sur les associations graphies-sons, il entreprend « des recherches personnelles sur cette question » et « opte pour une méthode de lecture destinée aux enfants muets, l'objectif étant que Meryem reconnaisse et mémorise tous les sons, à la suite de quoi elle pourra abandonner cette méthode ». Disposant d'un répertoire associant un geste à chaque son, Meryem a ainsi appris à lire les textes avec des gestes empruntés à la langue des signes. Elle fait preuve des meilleures dispositions et a progressé, bien que son score aux tests de lecture peine à dépasser 50% de la moyenne de la classe : elle identifie mieux les phonèmes, mais n'a aucune orthographe, son écriture, lors de la dictée, restant purement phonétique. Ce résultat n'a rien de vraiment très surprenant : on lui a appris à traduire *un* son par *un* geste, et maintenant on lui demande de restituer *les différentes graphies possibles* d'un même son. La situation est la suivante : elle parle une langue, le turc ; et pour lui apprendre à lire-écrire le français, qu'elle ne parle pas, l'école lui enseigne une troisième langue, celle des signes, dont le maître s'approprie pour l'occasion les rudiments utilisés. Or tous ces investissements, qui témoignent de part et d'autre d'une immense bonne volonté, sont à proprement parler *déplacés*. Le propre d'une écriture alphabétique, c'est d'assurer l'unité du son, du signe écrit, et du sens. Peu importe que cette unité ait été rendue souvent fort complexe par l'histoire tourmentée tant de la langue parlée que de la langue écrite, son appropriation est la clé incontournable de la langue écrite. Elle reste le *locus* par excellence des apprentissages parce qu'elle est au principe historico-logique de leur objet, la langue écrite. Le point de départ suffisant mais nécessaire de cette appropriation c'est la langue parlée, c'est-à-dire la maîtrise des sons d'une langue et de leur association au sens. Il est certes possible d'apprendre à lire-écrire une langue étrangère sans en avoir une pratique orale familière, mais *à la condition préalable* d'avoir été alphabétisé(e) dans la sienne : car la maîtrise méta cognitive ainsi acquise de sa propre langue peut alors être mobilisée pour l'apprentissage principalement scripturaire d'une autre langue. On pouvait entreprendre d'alphabétiser Meryem en turc. Pour l'alphabétiser en français, ce n'est pas une troisième langue qu'il fallait l'amener à parler, mais bien le français : il n'y avait pas, et il n'y a pas, d'autre solution.

Le mutisme de Meryem en français n'est pas le fait d'une difficulté intellectuelle et ne relève donc pas, en réalité, du pédagogue¹. Ce n'est pas le moindre paradoxe de cette affaire que l'effort ici déployé pour traiter une épreuve subjective par des moyens pédagogiques, venant de la part d'enseignants ordinairement si enclins, à l'inverse, à psychologiser les problèmes cognitifs. Mais ce paradoxe n'est sans doute qu'apparent. Dans un cas de figure comme dans l'autre en effet la même propension à *ruser avec la difficulté intellectuelle* est au principe de

¹ Son cas paraît assez répandu : selon les pédopsychiatres des hôpitaux Avicenne à Bobigny et La Timone à Marseille, entre 40 à 60% de leurs consultations seraient initiées par l'école et concerneraient les problèmes linguistiques des enfants de l'immigration.

l'action scolaire. Cette propension est à l'œuvre lorsque les processus de cognition, au lieu d'être pensés pour eux-mêmes, sont abordés, réfléchis et traités du seul point de vue de l'expérience biographique et de la complexion affective de l'élève. Elle l'est tout autant dans le cas de Meryem, qui témoigne lui aussi d'une considération insuffisante de la dimension proprement cognitive des apprentissages : c'est en l'occurrence une méconnaissance des impératifs pédagogiques inhérents à la nature même du français écrit qui a rendu possible un tel détour par la langue des signes.

Tel est sans doute l'essentiel de ce que nous apprend l'expérience de l'école Jacques-Prévert. L'amour du métier, des investissements professionnels intenses, l'évitement des préjugés sociaux et ethniques, et même la conviction que l'école est là d'abord pour instruire et pas seulement pour « éduquer » et former des citoyens, tous ces éléments dont une présence moins affirmée pèse lourd, en tendance générale, dans la production des inégalités scolaires, restent d'une efficacité pratique très limitée lorsqu'ils ne s'accompagnent pas d'une conscience forte que *la difficulté intellectuelle ne se contourne pas, mais s'affronte avec des moyens appropriés*.

On pourrait reprendre, pour éclairer ce point, la distinction proposée par N. Keddie. Face à un public d'élèves bons ou présumés tels, les professeurs observés ont tendance à organiser leurs exposés en fonction des contraintes inhérentes au sujet traité. Face à un public d'origine populaire et censément doté de moindres capacités intellectuelles, les critères qui les guident changent : ils traitent maintenant leur sujet en fonction de ce que sont, ou de ce qu'ils croient être, les ressources et les intérêts de leurs élèves. Ces deux postures enseignantes opposent ce que j'appellerais *une logique du contenu* et *une logique de l'adaptation pédagogique*. Faut-il trancher entre elles ? Il serait absurde, d'un côté, de concevoir un enseignement qui se désintéresserait de ce que sont les ressources des élèves : l'aire des apprentissages possibles est à chaque moment défini, comme le rappelle Vygotski, par le développement intellectuel préalable. D'un autre côté, lorsqu'ils sont guidés par un souci d'adaptation, les enseignants observés par Keddie finissent par ne plus vraiment traiter leur sujet, et placent même leurs élèves dans l'impossibilité de s'en faire une vue d'ensemble et de s'en approprier la structure logique. C'est un constat du même ordre que nous venons de faire à Jacques-Prévert : la volonté de contextualiser les savoirs dans l'univers (supposé) familier des élèves n'est pas étrangère aux difficultés d'apprentissage de ces derniers. Dans un cas comme dans l'autre, cependant, ce n'est pas le principe même de l'adaptation pédagogique qui est en cause. C'est l'abandon à son profit de toute préoccupation concernant la logique du contenu. Dit brutalement : c'est la conviction que toutes les ruses pédagogiques sont bonnes pourvu qu'on soit dans la « zone proximale de développement ». Cette dérive n'est évidemment pas propre aux établissements ici évoqués. Confrontés à un public populaire, les enseignants se posent en priorité des questions d'adaptation pédagogique qui les préoccupent beaucoup moins dans les « bonnes » classes ou les « bons » établissements ; les solutions qu'ils adoptent ont pour principe récurrent la substitution de la description à l'argumentation, de l'illustration à la démonstration. Marqué par un renoncement aux exigences des logiques de contenu, ce renoncement est sans doute rarement vécu comme délibéré, mais plutôt comme imposé par les circonstances. Il s'agit cependant bien d'un renoncement : soit parce qu'on a affaire à une adaptation a priori, exclusivement commandée par des préjugés de classe ; soit parce que, face aux difficultés d'apprentissage effectivement constatées, c'est la voie de la facilité et du raccourci intellectuels, celle de la contextualisation, de l'exemplification et de la figuration, qui l'emporte, sans que les logiques de contenu soient interrogées plus avant, en vue d'y dégager les moyens *appropriés* de résoudre les problèmes rencontrés.

S'il est une façon d'enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP, elle passe donc, en tirant la leçon essentielle de ces observations, par l'adoption d'une *posture enseignante qui soumette rigoureusement les préoccupations d'adaptation pédagogique aux exigences et aux logiques propres des savoirs enseignés*. Ces observations donnent à réfléchir, du même coup, sur ce qui fait obstacle à cette adoption, et qui déborde largement la personne des enseignants concernés.

Il s'agit, d'abord, du *flou qui entoure les missions de l'école*. Tout en étant très conscientes de leur vocation à instruire, les institutrices de Jacques-Prévert font beaucoup dans le « social », elles y consacrent une partie importante de leurs préoccupations et de leur temps de travail, et l'on pourrait évoquer à leur égard une sorte de syndrome « Victor Novak », « l'instit » que l'on voit consacrer beaucoup plus de temps à régler les problèmes familiaux et relationnels de ses élèves qu'à les aider face à leurs difficultés d'apprentissage. Si ces institutrices se comportent ainsi, c'est sans doute parce que la profession enseignante relève pour elles d'une forme de travail social. Dans une phase antérieure de sa vie professionnelle, l'une d'entre elles a été assistante sociale ; le Victor Novak de la fiction télévisée a été juge pour enfants. On a là plus que des accidents biographiques individuels : l'identification du professeur des écoles à une sorte de travailleur social prolonge, dans l'imaginaire social contemporain, la figure des « hussards noirs » de la Troisième République. Dans les quartiers « difficiles » par ailleurs il s'agit, de la part des agents de l'institution scolaire, d'une posture attendue et valorisée. On dit parfois de l'école qu'elle y assure la présence de l'Etat, si ce n'est de la civilisation, qu'elle y représente la dernière garantie d'un minimum de lien et d'espoir social. Et l'institution, de son côté, n'incite-t-elle pas ceux de ses membres qui y exercent à prendre en considération la situation « concrète » des élèves ? Plus généralement, le maternage fait partie des apanages reconnus de l'école primaire, apparaissant comme une condition essentielle de la réussite scolaire, au point que la dépersonnalisation du rapport pédagogique lors du passage au collège est souvent donnée comme un facteur décisif de décrochage cognitif. Il est facile, dans ces conditions, de ne plus très bien savoir si l'on est là pour aimer les enfants, aider les familles, ou pour instruire des élèves. Et la proclamation par la loi d'Orientation de 1989 que « l'élève est au centre du système éducatif », ce que tout le monde peut interpréter à sa manière, n'est pas vraiment faite pour éclaircir la perspective.

L'autre grand aspect de la question est sans doute *le poids écrasant des conceptions pédagogiques qui privilégient, dans l'éducation des enfants qui ont l'âge des premières années du primaire, le rôle des sensations au détriment de celui de l'intellection*. On peut en faire remonter l'influence au moins à l'*Emile* de Rousseau. L'ouvrage tire les conséquences de la conception (à la fois phylogénétique et ontogénétique) posée dans l'*Essai sur l'origine des langues*, selon laquelle l'aptitude au raisonnement logique n'apparaît qu'au terme d'un long développement préalable. « De toutes les facultés de l'homme, s'indigne-t-il dans l'*Emile* (Livre Second), la raison qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! ». C'est oublier que « l'enfance est le sommeil de la raison », et qu'« avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images ». Et encore : « tout [le savoir des enfants] est dans la sensation, rien n'a passé dans l'entendement ». Pressentant peut-être toutefois qu'il serait difficile d'enseigner sans employer quelque chose qui ait à voir avec la raison, Rousseau s'empresse d'ajouter : « Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout *ce qu'ils connaissent* et qui se rapporte à *leur intérêt présent et sensible*. Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient

comprendre. On se trompe encore en voulant les rendre attentifs à des considérations *qui ne les touchent en aucune manière (...)* » (ibid. Souligné par moi, JP T.). L'éducateur selon Rousseau devra donc employer non des idées, mais des images – et même si possible se passer de représentation : ainsi pour lui enseigner la géographie, plus encore que d'utiliser « des globes, des sphères, des cartes », il amènera son élève au contact direct de la nature. Pour s'adresser à sa sensibilité, il convient de partir de ce qu'il connaît et le touche, de ses « intérêts présents », au besoin en les suscitant : ainsi ne l'introduira-t-on à la lecture qu'après avoir, par quelque artifice, provoqué chez lui la frustration de ne pouvoir décrypter les messages écrits. L'essentiel est « qu'il croie toujours être le maître », et « qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente » (ibid., Livre Troisième). Ces préceptes résonnent familièrement aux oreilles contemporaines. Ce sont ceux de « l'éducation nouvelle » et de l'« auto-construction des savoirs », qui conjuguent méthodes actives et souci omniprésent de « contextualisation » des connaissances. Ils avaient acquis depuis la fin du 19^{ème} siècle, une légitimité savante conférée tant par les travaux des biologistes, médecins puis psychologues (d'Itard à Piaget), que par l'anthropologie naissante et les thèses de Lévy-Bruhl. Leur impact sur les politiques et les pratiques scolaires est d'ailleurs bien antérieur à l'explosion des années 1960. Avant même l'émergence de l'« éducation nouvelle », le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson leur fait en 1887 une assez large part¹. Pour la période de l'entre-deux-guerres, et comme le remarque J. Chobaux (1968), la conception de l'enfant sur laquelle ces préceptes s'appuient imprègne les instructions officielles pour l'enseignement élémentaire du français de 1923 : le développement de l'enfant va « du connu à l'inconnu », du « facile au difficile », du « concret à l'abstrait », des « faits sensibles à l'idée abstraite », en procédant uniquement par raisonnement inductif. Dans l'enseignement primaire, dès lors, « à aucun moment on n'a recours au raisonnement déductif, abordable seulement par des adolescents » (cette consigne s'accompagnant contradictoirement par ailleurs de la recommandation, qui prête à l'élève un minimum de capacité déductive, de faire « découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle »). Le recours des institutrices de J. Prévert à cette pédagogie n'a donc rien de bien personnel : elle l'ont héritée de leurs aîné(e)s, les manuels qu'elles utilisent en imposent les conceptions et les procédures leçon après leçon, et toute une tradition historique lui confère le poids de l'évidence, du bon sens professionnel le plus élémentaire.

Une première raison de la prégnance de ce « bon sens » est sans doute qu'il est largement partagé au-delà de l'univers scolaire, comme le sont les méconnaissances qu'il implique. La conviction que l'enfant n'accède à la raison que tardivement (au moment du fameux « âge de raison », évoqué par Rousseau, ou après), et qu'il convient jusque-là de s'adresser à sa sensibilité plus qu'à son intellect et à sa logique, n'est pas propre aux éducateurs professionnels. Ni aux psycho-biologistes : la notion piagétienne d'un stade égocentrique qui précéderait l'accès au raisonnement logique n'innove en rien, elle confère tout au plus une forme académique à un pré-savoir dont Rousseau, déjà, se faisait le chantre. Or ce pré-savoir

¹ Regroupant quelque deux cents contributions (ce qui indique l'existence alors d'un milieu pédagogique en voie de formation), et posant que si la pédagogie n'est pas une science elle n'en exige pas moins le secours d'une forte réflexion théorique, l'ouvrage soutient en plusieurs de ses articles que Rousseau lui a ouvert la voie en affirmant « la prédominance des choses sur les mots, des études concrètes sur les études purement verbales » (article « Histoire de la pédagogie »). Il se réfère également aux écrits de l'instituteur suisse Pestalozzi, qui soutient en 1800 la nécessité « de soumettre tout enseignement aux lois éternelles selon lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux idées claires ». Selon l'article « Arithmétique », la bonne pédagogie commence par le « concret » et le « simple » : « L'enseignement s'adressant à de très jeunes enfants, on évitera les définitions abstraites. On n'opèrera, autant que possible, que sur des nombres concrets (...) L'idée première de chaque opération devra être introduite à propos d'un petit problème d'application usuelle, dans lequel on ne devra pas craindre trop de simplicité ».

repose sur une conception inappropriée du langage humain. Avant l'âge de raison, selon Rousseau, l'enfant reçoit des images et non des idées, sachant qu' « il y a cette différence entre les unes et les autres que les images sont des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports ». Pourtant le jeune enfant parle, et même avant d'accéder à la parole il est à sa façon déjà dans le langage. Et les mots ne sont précisément pas des images, mais des idées. Les images ne « parlent », d'ailleurs, qu'à ceux qui sont déjà dans l'ordre des significations langagières. Il faut bien, pour qu'il en aille ainsi, que les mots soient eux-mêmes autre chose que des images, que des « peintures des objets sensibles ». Ce sont en réalité des « notions de ces objets », ou même des notions qui n'ont pas d'objet sensible du tout, et auxquelles pourtant l'enfant accède très tôt. L'on sait depuis Saussure que la valeur des signes linguistiques ne se détermine pas dans leur rapport immédiat aux choses, mais dans leur relation aux autres signes de la langue ; et que loin d'être une généralisation des « choses », ce sont au contraire les mots qui, via leur insertion dans le réseau des significations langagières, organisent la perception des « choses ». L'enfant se meut dans ce réseau bien avant d'aborder les premiers apprentissages scripturaux, et les connecteurs logiques de base font partie des significations fondamentales qu'il s'est approprié. Indications décisives pour tout pédagogue, impliquant que l'action scolaire efficace se déroule dans et par le langage, et a le langage pour objet.

Ces observations n'interdisent en rien le recours pédagogique au sensible. Au contraire elles en rappellent la nécessité, pour peu qu'il respecte l'ordre propre des savoirs. S'il est essentiel, pour que Meryem entre dans l'écrit, qu'elle parle, entende et s'entende, c'est qu'il est dans le principe même d'une écriture alphabétique de traduire graphiquement les sons de la langue. L'appropriation des signes écrits mobilise à la fois l'oreille, l'œil, l'appareil vocalique, la « musculature fine » de la graphie. C'est un travail sur les modalités selon lesquelles peuvent s'associer le su (du langage parlé et de ses significations), l'entendu (de la parole vivante), le vu (du signe écrit), le lu (qui le traduit phonologiquement), par exploration systématique des relations de dépendance réciproque entre le son, la graphie et le sens. Mais *cette mobilisation des sens ne doit pas sacrifier le sens, et celui-ci est toujours du côté du savoir enseigné* : ainsi l'apprentissage de la numération peut-il s'appuyer sur une représentation graphique des nombres, voire sur la « manipulation » (compter sur ses doigts), dès lors que cette instrumentation sensible illustre le statut idéal du nombre, au lieu d'en interdire la compréhension.

L'irrésistible séduction des recours incontrôlés, et donc potentiellement dévastateurs, à l'illustration et à la figuration dans l'action scolaire, tient également à l'insuffisante maîtrise de leur discipline par les enseignants : qui n'a pas l'expérience de ces situations, en contexte scolaire ou non, dans lesquelles, faute de pouvoir s'expliquer « au fond », on se contente pour convaincre de donner des exemples ? S. Baruk rapporte à cet égard qu'ayant interrogé une diversité d'institutrices et d'instituteurs, aucun n'a pu lui donner une définition correcte (i. e. mathématique) de ce qu'est un « nombre » ou un « chiffre ». On réalise vite, à réfléchir sur les difficultés intellectuelles inhérentes aux apprentissages élémentaires, quand les choses apparaissent encore particulièrement « simples », le degré d'information et de réflexion concernant l'histoire et l'épistémologie des savoirs enseignés qui est nécessaire pour éviter les erreurs les plus grossières. Les pas à franchir par les élèves ont demandé des millénaires à l'humanité : ceux qui ont la charge de les guider devraient avoir bénéficié d'une sérieuse formation disciplinaire. Il n'est pas sûr que ce soit là la préoccupation première des IUFM.

BIBLIOGRAPHIE

- M. Ascher, *Mathématiques d'ailleurs*, Seuil, Paris (1998).
- St. Baruk, « Le sens des erreurs en mathématiques », *Société française*, n° 25, 1987.
- St. Baruk, *Echec et maths*, Le Seuil, Paris, 1973.
- St. Baruk, *Comptes pour petits et grands. Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue et le sens*, Magnard, 1997.
- E. Bautier et J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail, *La Scolarisation de la France*, La Dispute, Paris, 1997.
- Bressoux, P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108.
- B. Charlot, *Du Rapport au savoir*, Economica, Paris, 1997.
- B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.
- J. Chobaux, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967-1968.
- Cousin, O. (1993), « L'effet établissement », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV/2.
- Duru-Bellat, M. (1996), « Effet-établissement, effet-classe », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 38.
- N. Keddie, « Classroom Knowledge », in Young, F. D. (ed.), *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, London, 1971.
- J. Lave, *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Chicago University Press, 1988.
- J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

Partie III. Le passage CM2 / 6^{ème}. Difficultés, décrochages et raccrochages.

1. Questions initiales et terrains de la recherche (Stéphane Bonnéry)

CUMUL DE DIFFICULTES ET DECROCHAGE DE L'ECOLE PRIMAIRE AU COLLEGE

Au collège, les phénomènes de déscolarisation « radicale » (au sens de la non-fréquentation d'un établissement scolaire) sont aujourd'hui au devant de la scène, associés dans les discours publics à la « délinquance juvénile », à la « violence scolaire », à la « perturbation » des établissements. Si l'attention est attirée habituellement par ces formes les plus visibles du « divorce » entre certains élèves et l'institution scolaire, on sait par ailleurs que d'autres formes plus discrètes existent, d'une part pour d'autres jeunes, d'autre part en amont des ruptures "franches" de scolarité : en effet, la connaissance de travaux antérieurs sur les lycéens décrocheurs¹, mais aussi tout particulièrement sur les sorties sans qualification du système scolaire², a servi de point de départ à notre recherche³ et a permis de l'orienter dans les directions précisées ci-dessous.

L'étude du passage CM2 / 6^{ème} et l'hypothèse du « décrochage de l'intérieur ».

Les études statistiques sur les parcours de jeunes sortis sans qualification du système scolaire menées au travers du suivi d'une cohorte⁴ montrent que l'arrêt de la scolarité peut subvenir alors que l'élève n'a atteint qu'un niveau VI⁵, c'est-à-dire lors du collège, même si ce « décrochage précoce » ne représente qu'une partie des cas de sorties sans qualification (dans la cohorte 1989/90, 54,2% des élèves ont interrompu leur scolarité alors qu'ils fréquentaient le premier cycle du secondaire ; 11% des sorties ont eu lieu avant trois ans passés au collège – Caille, 1999). Ce sont ces sorties précoces qui ont retenu notre attention pour cette recherche. Si les chiffres de la DPD montrent qu'elles restent rares en sixième, elles deviennent plus fréquentes à chaque classe du collège (les classes « générales » de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} représentent respectivement la dernière classe fréquentée par 0,2%, 3,3%, 4,4% et 12,4% des élèves sortis sans qualification – Caille, 1999). Mais ces arrêts de scolarité au collège sont

¹ Voir sur ce point les contributions au colloque « Les lycéens décrocheurs » dans l'ouvrage qui en est tiré (Bloch & Gerde, 1998) et notamment les articles : Glasman (1998/2000) ; Broccolichi (1998a) ; Rayou (1998) ; Rochex (1998).

² Nos travaux de références seront cités dans les paragraphes suivants de cette section.

³ Voir projet initial, recensé in Dray & Guvrard (2000).

⁴ La DEP/DPD a suivi les élèves qui sont entrés dans le secondaire en 1989/1990 (Chausseron, 1999 ; Caille, 1999, 2000 ; Broccolichi & Larguèze, 1996 ; Broccolichi & Ben-Ayed, 1999 ; Broccolichi 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2000).

⁵ De même, le travail du CEREQ (Bordigoni, 2001) qui procède non pas par suivi de cohorte, mais étudie les correspondances entre insertion professionnelle et niveau de sortie du système scolaire, pointe que sur les 640.000 jeunes arrivés sur le marché du travail en 1992, 4,2% étaient sortis sans diplômes avant la troisième.

presque toujours précédés de difficultés d'apprentissage intenses et précoces dès l'école élémentaire, se traduisant notamment par des redoublements plus fréquents en particulier dans les petites classes (Caille, 1999).

Les recherches de S. Broccolichi¹, basées sur l'étude des dossiers scolaires et sur des entretiens avec des jeunes décrocheurs suivis dans cette cohorte ont notamment montré que ces élèves n'avaient pas à leur sortie du primaire ce que nous appellerons les pré-requis pour réussir au collège, mais pour autant que jusqu'en CM2, les relations pédagogiques n'étaient pas rompues, l'implication (au moins partielle) dans le travail scolaire était maintenue : « Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant » (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999).

Par ailleurs, des travaux précédents de l'équipe E.S.COL ont notamment mis au jour que chez des enfants de milieux populaires, « l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). C'est même en terme d'opposition entre le bon souvenir de l'école primaire et « l'engrenage » des problèmes à partir du collège que cette idée apparaît dans les entretiens que nous avons réalisés avec des élèves de classe-relais² (Centre Alain Savary, 1999 ; Bonnéry, 1999 ; Martin & Bonnéry, 2002) : alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont "décroché") sur le registre de conflits interpersonnels, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette "interprétation" a semble-t-il "grippé" encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages. Ceci ne fait que confirmer l'un des résultats des recherches sur les décrocheurs précoces dont il a été question précédemment : tout semble indiquer qu'après avoir été en difficulté d'apprentissage, l'indiscipline soit un refuge qui empêche d'autant plus les acquisitions de savoirs (Broccolichi ; Thin, 1999).

Reprenant ainsi à son compte l'idée selon laquelle le décrochage pouvait être progressif, c'est-à-dire qu'avant d'être des « déscolarisés » au sens strict, les élèves pouvaient être des « déscolarisés dans l'école » (Glasman, 1998/2000) ou des « décrochés de l'intérieur », qui continueraient à fréquenter un établissement sans que ce soit pour y apprendre, notre recherche s'est intéressée aux processus se situant en amont de la déscolarisation.

Comment des difficultés importantes d'apprentissages n'entraînent-elles pas une rupture des relations pédagogiques et des sorties du système scolaire à l'école primaire ? Comment au collège peuvent-elles donner lieu à des processus de décrochages de l'intérieur, voire de déscolarisation ? Que s'est-il passé pour ces élèves entre cette scolarité primaire mythifiée et la « sortie » conflictuelle du collège ? L'étude de ce qui se passe pour de « potentiels décrocheurs » (voir plus loin) lors du passage entre ces deux niveaux scolaires nous est apparue pertinente pour comprendre ce qui dans le changement de cycle pouvait poser des problèmes contribuant au décrochage pour une population définie, ce que nous allons voir maintenant.

¹ Voir en bibliographie les différents travaux déjà cités.

² Les classes(ou dispositifs)-relais accueillent des jeunes soumis à l'obligation de scolarité. Ceux-ci ont souvent connu très tôt des difficultés importantes d'apprentissage, mais c'est au collège (plutôt en 4^e ou 3^e) qu'ils ont manifesté des comportements à partir desquels ils ont été considérés comme déscolarisés ou en voie de l'être (critères d'appréciation variables : non-inscription ou dés-inscription scolaire du fait d'exclusions successives, absentéisme, violence, "perturbations" dans le collège d'origine, refus de travail). Il s'agit d'enfants de familles souvent précarisées. Ces classes ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, les élèves accueillis ne souffrent pas de déficiences mentales, même si des enseignants spécialisés et des éducateurs y interviennent.

Des « difficultés » sociales et des « difficultés » scolaires au « décrochage » entre le CM2 et la 6^{ème} ?

Si le décrochage scolaire touche des jeunes divers, pour ce qui est des *sorties précoces* du système scolaire, les études résultant du suivi par la DPD de la cohorte dont il a été question montrent d'une part que les jeunes concernés sont d'autant plus nombreux que leur famille est d'origine sociale modeste et qu'elle n'a pas obtenu de diplômes scolaires (Caille, 1999), et d'autre part que le « risque » de décrochage est d'autant plus important qu'ils n'ont pas dans leur entourage « d'interlocuteurs susceptibles d'assurer un encadrement de leur travail scolaire [qui permettent que des] perturbations de la vie familiale ou scolaire [soient] moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement » (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999 ; voir également la partie I du rapport : J.-P. Terrail & A. Bebi).

Mais comme le soulignent ces auteurs, corrélation ne signifie pas déterminisme. C'est sur les processus qui contribuent au « décrochage », au « raccrochage » d'élèves issus de familles en grande difficulté sociale (où l'on peut aussi « réussir » à l'école), que s'est centrée notre recherche.

En effet, comme cela avait été mis en évidence dans les travaux du colloque sur les lycéens décrocheurs, « l'unité du terme *décrocheurs* [peut] masquer la diversité des processus » (Rochex, 1998), notamment selon le degré de familiarité des élèves à la culture scolaire. De plus, ici encore, nous avons repris à notre compte l'idée selon laquelle les décrocheurs pouvaient ne pas constituer une population distincte des autres élèves (Glasman, 1998/2000 ; Rayou, 2000b) mais cumulaient ce qui peut faire difficulté plus largement pour les enfants de la « massification scolaire », issus de milieux populaires, moins familiarisés avec la culture scolaire, et qu'il existerait donc un continuum (Castel, 1995) entre les élèves « en réussite » et les « déscolarisés », d'où l'hypothèse que ceux-ci pourraient avoir été, avant que leur scolarité ne soit interrompue, des « décrochés de l'intérieur » ou « déscolarisés dans l'école » (Glasman, 1998/2000).

De précédentes recherches d'E.S.COL montrent notamment que les enfants issus des milieux les moins familiers de la culture scolaire, qui ne peuvent recourir qu'à l'École pour comprendre ce que cette même École attend d'eux, peuvent plus particulièrement se confronter à des **malentendus socio-cognitifs** (Bautier & Rochex, 1997) : d'une part, l'École en engageant l'élève dans des **formes de travail scolaire** croit permettre automatiquement à celui-ci de mettre en œuvre **l'activité intellectuelle** nécessaire pour s'approprier les **savoirs**. Un certain nombre de compétences, reposant dans des impensés sociaux, sont présumées acquises alors qu'elles n'ont pas fait l'objet d'une transmission scolaire (Bautier & Rochex, 1998). D'autre part, l'élève croit qu'il fait ce qui est scolairement attendu de lui lorsqu'il s'engage dans ces formes, et croit donc pouvoir se contenter de s'y engager *a minima*, n'ayant pas conscience que le mode d'activité intellectuelle mobilisé ne permet pas l'appropriation des savoirs attendus. Au-delà de la seule dimension socio-cognitive dans les formes de travail scolaire, plus généralement, dans l'ensemble des formes scolaires¹ auxquelles ils se confrontent, les élèves peuvent ainsi se penser dans l'institution sur des modes d'exécution de tâches, de consignes, de règles, morcelées et non transcendées par les nécessités de la transmission de savoir dans des disciplines spécifiques. Dans ce cas-là, nous dirons que si ces

¹ Dans un sens différent de Vincent, Lahire & Thin, 1994, mais non sans rapport. Cf. Bautier & Rochex, 1998.

élèves sont scolarisés d'un point de vue **institutionnel**, ils ne s'inscrivent pas au sein de l'École dans une **place symbolique** d'élève (Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex, 2000a), mais toujours uniquement en tant que personne, en tant qu'enfant. C'est-à-dire que les exigences scolaires auxquelles ils se confrontent peuvent être interprétées par eux comme afférentes à des nécessités organisationnelles et/ou à des codes sociaux (respecter les adultes) et/ou à des arbitrages personnels des adultes rencontrés dans l'École, mais pas aux nécessités inhérentes à la transmission / appropriation de savoirs normés par l'écrit, qui déterminent des places respectives d'enseignant et d'élève, des modes d'activités et de comportements. Elles sont **institutionnelles** mais non **instituant**.

De plus, en ne s'inscrivant pas dans une place symbolique d'élève, en vivant leur scolarité comme des expériences sociales non spécifiques, il y a pour ces élèves une plus grande possibilité de **glissements de registres**, d'interprétation des situations scolaires essentiellement sur le registre affectif ou intersubjectif (Bautier & Rochex, 1998 ; Martin & Bonnéry, 2002). Ce déplacement des enjeux socio-cognitifs des relations pédagogiques peut en particulier se jouer au travers du fait que la continuité et la cohérence des différents moments de classe, des différentes formes de travail qui se succèdent ne sont pas vues comme organisées par les nécessités des disciplines enseignées, mais par l'enseignant « personnellement ». Ici encore, dans cette approche, de tels glissements de registres ne sont pas à regarder du seul côté des élèves, mais dans la confrontation de ceux-ci avec l'École, si l'on considère que les formes scolaires peuvent être en œuvre dans des **évidences sociales**, des modes implicites, qui présupposent que l'enfant est déjà construit en élève et qu'il possède tous les éléments pour interpréter les situations scolaires sur le registre attendu, ou si l'on considère que les pratiques scolaires peuvent entretenir, voire contribuer à créer, de tels glissements de registres.

Cette approche est également ce qui nous a conduits à nous intéresser au **passage entre le CM2 et la 6^{ème}**, car comme lors de « chaque changement de cycle [...] s'y produisent des effets de dévoilement pour des élèves qui se sont et ont pu être leurrés quant à leur « niveau » au [cycle précédent] où ils ont pu avoir l'illusion d'être de bons élèves » (Rochex, 1998), la désillusion n'en étant alors que plus grande dans le nouveau cycle (Broccolichi, 1995). Ces effets, propres aux changements de cycles, de **mise au jour des difficultés occultées** jusque-là, tiennent notamment aux changements d'exigences comme aux ruptures de contrats didactiques qui en découlent, aux acquis présupposés dans les classes antérieures. Cet effet de « **dévoilement** peut être producteur [d'un] cercle vicieux de l'abandon réciproque qui voit certains élèves faire de nécessité vertu et transformer leur désir et leurs attentes contrariés à l'égard de l'institution scolaire en ressentiment et en dénigrement de celle-ci et de ses professionnels, et qui voit ces derniers adopter la même attitude à leur égard [...] ; ces processus circulaires peuvent avoir des effets ravageurs à très courts termes » (Rochex, 1998). Ce qui différencierait alors ces élèves de la plupart de ceux qui se confrontent à des difficultés sans pour autant que cela n'entraîne une interruption précoce de la scolarité, c'est qu'ils pourraient passer « du malentendu au décrochage » (Rochex, 1998), *via* un **cumul** de difficultés, tant sur le plan des malentendus sur les apprentissages que sur celui des glissements de registres dans les relations pédagogiques.

Ainsi avons-nous porté simultanément notre attention sur plusieurs aspects, et sur l'interaction entre ceux-ci, points que nous aborderons dans cet ordre dans les sections suivantes de cette partie.

D'abord, dans la section intitulée « Travail, apprentissages, et formes disciplinaires », nous avons abordé ce qui peut, aussi bien en CM2 qu'au collège, conduire à faire difficultés sur le plan des apprentissages, « malentendu » sur la nature des activités intellectuelles

attendues des élèves, dans les formes de travail scolaire dans lesquelles ils sont engagés. A l'appui de travaux antérieurs d'E.S.COL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier 1997b ; Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier & Rochex, 1998), comme c'est un point qui peut être source de difficultés pour les élèves ayant le plus à s'acculturer à l'École, nous avons été particulièrement attentifs aux formes de travail scolaire qui mobilisent des activités intellectuelles de **décontextualisation / recontextualisation**. L'exemple d'une séquence de travail sur le schéma électrique en CM2 qui a été développé dans un premier temps permet de montrer comment pouvaient se développer ou perdurer des malentendus socio-cognitifs sur la nature de l'activité intellectuelle, comme des glissements de registres dans la relation enseignant / élève. Ces malentendus et glissements de registres reposent, de la part de l'École (les enseignants, mais aussi les programmes, les idéologies dominantes, et l'ensemble de ce qui détermine les formes scolaires) comme pour les élèves, sur des **évidences socialement situées**. Cet exemple vise à donner à voir ces évidences à l'œuvre en CM2, pour essayer de comprendre comment des élèves peuvent à la fois être « à côté » des apprentissages attendus, ne pas s'inscrire dans une place symbolique d'élève, tout en ayant l'impression de n'être pas « en difficulté », que leur scolarité « se passe bien ». Après cet exemple nous avons regardé plus généralement les impensés et évidences sociales auxquelles se confrontent ces élèves entre le CM2 et le collège. En effet, notre recherche s'est tout particulièrement intéressée à l'interaction entre « ce en quoi l'École décroche les élèves » et « ce en quoi les élèves décrochent de l'École », ce qui nécessitait d'étudier de plus près les formes de travail scolaire, afin de comprendre les situations dans lesquelles pouvait survenir le décrochage, et de comprendre comment l'interprétation de ces situations par les élèves pouvait alimenter les processus de décrochage.

En effet, dans la section « Adaptations réciproques de l'institution et des élèves à leurs difficultés d'apprendre », nous avons abordé plus particulièrement la façon dont les élèves interprètent leur scolarité, les situations scolaires qu'ils rencontrent, aussi bien à partir de ce qu'ils « importent » dans l'École de discours disponibles et de modes interprétatifs que de ce que l'institution scolaire occulte et/ou donne à voir aux élèves de ce qu'ils sont, socialement et scolairement. La question du traitement des « difficultés » au cycle élémentaire et au collège y est centrale et fait suite au travail d'A. Bebi, car dans les effets de mise au jour, de dévoilement, il semble important de prendre en compte ce qui dans les formes scolaires peut alimenter l'interprétation qu'en font les élèves. L'intelligibilité de ces interprétations d'élèves, parce qu'elles peuvent contribuer à « faire baisser les bras », à « décrocher » sera au cœur de notre approche.

Enfin, dans la section « Langage et décrochage de l'intérieur », nous avons montré comment la confrontation à des évidences socio-langagières non partagées contribue à de nombreux malentendus et comment ces élèves interprètent les situations scolaires en mobilisant des catégories langagières qui sont l'indice d'un malentendu sur le sens de l'école qui peut empêcher d'apprendre. Nous avons enfin porté notre attention sur la compréhension des tâches scolaires et de la langue grammatisée de l'écrit.

LES TERRAINS DE LA RECHERCHE

Un quartier populaire de Paris

Les différents établissements retenus comme terrains de la recherche sont tous implantés dans le même quartier de Paris. Celui-ci est un des derniers encore « populaires »

de la capitale, tant du point de vue de sa composition sociologique que de l'image qu'il porte, que pour ses habitants. De l'avis unanime des personnes qui y vivent ou qui y travaillent que nous avons rencontrées, même s'il existe des « sous-quartiers », il constitue une entité, il a sa dynamique propre.

Les liens sociaux y sont relativement structurés. Ils reposent notamment sur un tissu associatif et un secteur social développés, mais aussi sur une vie des familles « au quotidien » dans le quartier (marché, petits commerces, petits travaux par exemple), ou encore sur des liens communautaires ou religieux.

Ce quartier voit une part de sa population se renouveler régulièrement. Dans les établissements scolaires où nous avons mené la recherche (voir plus loin), les parents des élèves sont en général eux-mêmes migrants. Ceci explique peut-être qu'il y ait peu de « mariages mixtes ». En effet, ce quartier étant un lieu où se retrouvent / sont envoyés nombre de « primo-arrivants », sans être une exclusivité, c'est un de ses traits caractéristiques que la diversité des pays d'origine de ses habitants, diversité davantage visible quand il s'agit de familles de la « première génération ». Pour les élèves des écoles de la recherche, nous avons pu relever des pays de diverses régions du monde : Asie du Sud-Est, Europe de l'Est et du Sud, Moyen-Orient, Afrique du Nord, Afrique Noire, Amérique du Sud.

Au delà de l'aspect « publicité Benetton » que peuvent ainsi revêtir les cours de récréation comme les rues du quartier, cette précision vaut non seulement pour ce qui est de la vision fréquente que les enfants ont de leur inscription dans la société (en termes « communautaristes » ou « ethnicisés », voir plus loin) que parce que les conditions de vie, l'origine familiale, sont des critères appréhendés fortement par les enseignants dans la lecture qu'ils font des difficultés des élèves, et tout particulièrement à l'école primaire.

Durant une première phase de la recherche où nous avons interrogé des habitants du quartier ou des personnes qui y travaillent, tous les adultes rencontrés tenaient un discours similaire sur les « bonnes relations entre communautés » qui y régnaient. Les tensions entre Israéliens et Palestiniens qui sont d'actualité semblent avoir ensuite changé partiellement les discours, qui nous paraissent témoigner à la fois de la crainte d'une détérioration de la situation sur le quartier (à l'appui d'événements localisés) comme d'un constat (un souhait ?) que « malgré ça, ça continue à bien se passer ».

Si les origines nationales sont donc très diverses, les conditions de vie socio-économiques sont, elles, assez homogènes. En effet, même si une partie du quartier commence à être réhabilitée et connaît donc un relatif changement de population au profit de ceux que les médias appellent les « bourgeois bohèmes », ce quartier reste l'un des derniers de la capitale dont les habitants soient massivement et majoritairement des ouvriers, employés, voire des petits commerçants, quand ils ont un travail. Dans les écoles primaires de notre terrain de recherche, les parents d'élèves « petits fonctionnaires » font figure des plus « favorisés ».

En effet, les familles étant souvent installées depuis peu longtemps en France, et n'ayant pas de ressources économiques, elles se retrouvent de façon assez fréquente (au regard de la population des écoles) dans des situations de précarité importante. Cette précarité est d'abord « administrative », puisque plusieurs d'entre elles ont été pendant plusieurs années « sans papiers » ou l'étaient encore à la fin de la recherche : la zone de recrutement de l'une des écoles comprend la rue où a eu lieu une action de « réquisition » de logements vides et de « squat » de sans-papiers (et certains élèves suivis sont issus des familles concernées). Cette précarité est ensuite semble-t-il matérielle (même si les éléments dont nous disposons ne tiennent qu'à des témoignages indirects) pour des familles polygames qui sont séparées faute

d'un appartement assez grand. Mais elle est aussi matérielle car au-delà de ce cas spécifique, les logements (qu'ils soient réquisitionnés et/ou attribués suite à cette action, ou qu'ils soient loués) sont vétustes et surpeuplés, les familles vivent avec des revenus réduits (les parents qui travaillent font souvent de « petits métiers » : manutentionnaire sur le marché, marchand ambulant de bijoux africains...). Par exemple, la participation familiale au prix de la cantine, inversement proportionnelle aux revenus familiaux, est dans les écoles de notre terrain de recherche très majoritairement dans les tranches les moins élevées.

Les signes de ces conditions de vie précaires sont d'autant plus nets dans le cas des familles des élèves suivis (voir plus loin). Dans plusieurs familles, les parents rentrent plusieurs semaines par an dans le pays d'origine, les enfants étant alors confiés à la garde des plus grands de la fratrie (dans un cas, aux voisins), ce qui ne constitue pas en soi une difficulté aux yeux des enfants concernés, mais n'est pas sans conséquences sur le regard porté par les institutions.

Si le sentiment d'enfermement dans le quartier, d'entre-soi, est bien présent, il semble moins prégnant que dans la banlieue Nord-Est de Paris où nous avons mené plusieurs recherches précédentes : malgré la précarité, des projets existent d'obtenir un appartement plus grand, impliquant moins de promiscuité, en particulier via l'OPHLM de Paris qui a des logements en banlieue... Ce sentiment moindre d'enfermement tient peut-être aussi à la dynamique qui existe sur le quartier (en tout cas que tous les habitants rencontrés voient comme telle) et dont nous avons fait mention ; toutefois, cette nuance positive semble moins marquée pour les familles des élèves suivis. En effet, la densité de la population comme peut-être les politiques urbaines de logement et la précarité de certaines familles entraînent comme dans beaucoup d'autres endroits une hiérarchisation / spécialisation de l'habitat, certains bâtiments n'étant habités que par des « néo-arrivants », et certaines cages d'escaliers que par des migrants d'Afrique Noire ou du Maghreb.

Toujours concernant le quartier, il n'existe pas de grande surface avec galeries marchandes à proximité. Cette information nous semble importante car sur d'autres sites, on sait que ces lieux commerciaux sont un attrait pour les jeunes manquant la classe. Dans une toute autre mesure, on verra que les supérettes et boulangeries les plus proches des lieux d'habitat et des établissements scolaires constituent également des points de ralliement pour certains élèves « décrocheurs ».

Les établissements choisis dans l'académie

La spécificité de l'Académie de Paris est à prendre en compte à différents niveaux¹. Premièrement, la densité de population dans la capitale, et comme on vient de le voir tout particulièrement dans les circonscriptions concernées, font que les zones géographiques de recrutement des établissements scolaires sont assez réduites. Beaucoup de camarades de classe se connaissent car ils habitent les mêmes rues, les mêmes immeubles, en particulier dans le primaire. Du fait de cette densité, les « frontières » des zones sont proches, ce qui peut être une source supplémentaire d'alimentation du phénomène d'évitement de certains établissements (ceux qui ont constitué le terrain de recherche en sont particulièrement victimes), phénomène renforcé par la concurrence de l'enseignement privé accrue dans cette

¹ Les éléments sommaires présentés ici ont été recueillis grâce aux services de l'Académie et du CEFISEM, notamment dans les réunions organisées dans le cadre du travail engagé entre établissements de R.E.P, ainsi que grâce aux établissements eux-mêmes.

académie, y compris en ce que certaines familles populaires les moins défavorisées qui peuvent souhaiter ainsi «protéger» leurs enfants de «l'environnement» de leurs pairs. Ce phénomène «d'engrenage» (Broccolichi & Faurard) pousse comme certaines équipes pédagogiques, pour «survivre» et ne pas voir fuir les élèves des «familles les moins défavorisées», à créer des «classes protégées». Deuxièmement, même si cela semble se stabiliser, il y a eu une forte augmentation du nombre de conseil de disciplines et d'exclusions dans les collèges de l'Académie dans les cinq années précédant la recherche¹. Peut-être faut-il y voir la «découverte» de phénomènes jusque-là moins apparents à Paris qu'ailleurs, et la réaction des équipes dont le «seuil de tolérance» est peut-être aussi moins élevé, c'est en tout cas une des hypothèses développées dans le groupe de travail sur la question mis en place par les services académiques. Ceux-ci ont en effet effectué un suivi particulier des établissements dans le cadre du programme «Perdus de vue» lancé au niveau national (Brossier, Émin & Ludo, 2000). C'est toujours dans le cadre de ce programme que l'Académie de Paris a engagé un travail avec des responsables d'établissements scolaires, notamment au travers de réunions sur «les conseils de discipline» et «les élèves difficiles». Les équipes de direction des collèges constituant les terrains de la recherche ayant participé à ces groupes de travail, notre double présence dans ceux-ci et dans les collèges a permis en partie de comprendre ce en quoi la participation des chefs d'établissements à ces groupes révélait et alimentait des questionnements sur les pratiques dans leurs établissements. Parmi les conclusions du travail de suivi des services académiques et de ces groupes, on retiendra notamment que l'institution se voit comme «fabriquant en quelque sorte des perdus de vue» de façon plus fréquente lorsqu'elle exclue un élève pour la deuxième fois, sans trouver de réelle solution (ne sont pas considérées comme telles les inscriptions d'office au C.N.E.D²). Si tous les élèves déscolarisés n'ont pas tous décroché suite à une décision institutionnelle d'exclusion, la question du traitement de la difficulté scolaire par l'institution est donc à prendre en compte tout particulièrement pour la compréhension des processus de déscolarisation.

Dans l'idée de suivre dès le CM2 de «potentiels décrocheurs à leur entrée au collège» (voir section sur le suivi des élèves et les données recueillies), une partie de nos terrains de recherche est constituée de deux écoles élémentaires, et plus précisément des deux classes de CM2 existant dans chacune. Les deux collèges vers lesquels les élèves de ces deux écoles sont majoritairement orientés constituent l'autre partie de nos terrains, afin de pouvoir suivre les mêmes élèves à leur entrée en sixième. Dans ce rapport de recherche, ces établissements seront désignés sous le nom d'écoles élémentaires A et B, et de collèges X et Y. Majoritairement, les élèves de l'école A vont au collège X. La présentation de ces deux établissements se fera donc de façon consécutive dans les sections suivantes. De la même façon, les élèves de l'école B étant orientés prioritairement vers le collège Y, les éléments descriptifs de ces deux établissements seront présentés ensuite.

Les deux écoles primaires retenues l'ont été car elles pouvaient accueillir des «décrocheurs potentiels» pour au moins trois raisons. Premièrement, elles sont implantées au cœur du quartier, et accueillent des élèves qui sont issus de familles populaires précarisées correspondant socialement aux éléments qui ont été évoqués précédemment, et leur zone de recrutement comprend les rues où vivent les populations les plus précarisées. Deuxièmement, les élèves de ces écoles classées en R.E.P sont parmi ceux qui ont les plus mauvais résultats

¹ Par exemple, en 1998/99 ont eu lieu 437 conseils de disciplines conduisant à une exclusion définitive dans les établissements du secondaire de l'Académie.

² Centre National d'Enseignement à Distance.

de la circonscription (et de l'Académie) aux évaluations d'entrée en sixième, mais aussi dans les collèges X et Y où ils sont orientés de façon prioritaire, ces deux établissements secondaires, troisièmement, étant à leur tour parmi ceux dont les élèves ont les scores les plus faibles de l'Académie.

Les tableaux ci-dessous reprennent quelques données collectées dans les différents établissements et auprès de l'Académie sur ces évaluations. Il s'agit des chiffres des évaluations de septembre 2000, auxquelles ont donc participé les élèves suivis (les scores de l'année précédente, sur lesquels se sont appuyés les choix des établissements donnaient des écarts similaires).

Scores moyens comparés de réussite des collèges de notre recherche

% \ évaluation	Score moyen de réussite en français	Score moyen de réussite en mathématiques
France	68,5%	64,6%
Académie de Paris	70,1%	65,7%
R.E.P de Paris	62,4%	56,9%
Collège X	61,5%	54,8%
Collège Y	59,6%	53,5%

Par exemple, dans le collège Y, dont la moyenne des « scores » de ses élèves est dans les moins bonnes de l'Académie à ces évaluations, le score moyen des élèves venant de l'école B est plus bas que celui des autres écoles¹ :

Scores moyens des élèves du collège Y par écoles d'origine

% \ évaluation	Score moyen de réussite en français	Score moyen de réussite en mathématiques
école B	51,6%	44,9%
école C	56,8%	49,8%
école D	64,9%	58,8%
école E	79,8%	73,5%
école F	75,8%	66,5%
redoublants de 6 ^{ème}	63,3%	43,0%

Ces chiffres moyens donnent à voir de façon synthétique des tendances qui sont encore plus marquées sur les aspects les plus « sélectifs » de l'évaluation.

¹ Même s'il convient de préciser que, de fait, les élèves de l'école B ayant « évité » le collège Y ne sont pas pris en compte.

L'école élémentaire A (Bruno Lesort)

L'école A¹ est la plus "ghettoï sée" des écoles du quartier : elle compte notamment des enfants de parents migrants de la première génération, et une très faible présence d'enfants "européens" : à peine 2 élèves sur 180. 98 % des parents viennent d'Afrique Noire, d'Asie ou du Maghreb.

L'école est composée de neuf classes : 2 CP, 2 CE1, 1 CE2, 1 classe à double niveau CE2-CM1, 1 CM1 et 2 CM2. A la rentrée 1999, l'équipe éducative est renouvelée au 2/3 et ne compte que deux hommes. Cinq enseignants sur neuf, dont le Directeur, y sont nouveaux. Parmi les enseignantes, toutes arrivent d'écoles calmes et n'ont qu'une ou deux années d'expérience. L'équipe est donc jeune et inexpérimentée.

Les évaluations de CE2 sont bien en dessous de la moyenne nationale et parmi les plus faibles du secteur ; les comportements des enfants sont agressifs.

Tous ces facteurs conjugués font de l'école A un établissement parisien à haut risque. Beaucoup d'enseignants en ont souvent entendu parler à l'IUFM comme une école à éviter.

➤ Situation socioculturelle, professionnelle et scolaire des familles des élèves².

En 1999-2000 vingt-deux enfants ont été retenus sur la base de leur comportement relationnel difficile et de leurs résultats scolaires très faibles. La composition socioculturelle des familles des élèves suivis correspond aux familles les plus précaires du quartier.

Sur le plan socio-économique, 90 % des mères des élèves interviewés sont sans emploi, les 10% restant sont "femmes de ménage" ou "employées de la ville de Paris". Les pères sont à 50 % employés de la Ville de Paris : "éboueurs", "employés à la caisse des écoles" ou "employés dans les cantines de la Ville". D'autres sont retraités ou "gagnent de l'argent" rapportent quelques enfants dans les entretiens, sans plus de précisions.

Quelques familles africaines polygames rencontrent des difficultés de regroupement familial. Les enfants vivent alors avec le père, un oncle, et quelques fois avec une grand-mère, tandis que les mères sont en Afrique dans l'attente d'une possibilité de départ pour la France³.

Les logements des familles sont souvent exigus, insalubres, minés par le saturnisme. Le quartier est mal nettoyé et il n'est pas rare dans les entretiens effectués avec les élèves de CM2, que ces derniers se plaignent des "rues sales" de leur quartier, disant qu'ils aimeraient aller vivre en banlieue.

Lorsque les enfants donnent des renseignements sur le niveau scolaire de leurs parents⁴, il apparaît que la plupart d'entre eux ne sont pas allés au collège et se sont arrêtés à la fin de

¹ Nous remercions tous les élèves de l'échantillon pour leur participation à l'enquête et l'aide apportée ainsi que les équipes éducatives de CM2 et de 6^{ème}, et tout particulièrement les enseignants qui nous ont acceptés dans leur classe, malgré toutes les difficultés que pose la présence d'une personne étrangère au groupe classe. Nous remercions enfin tous ceux et toutes celles dont les témoignages nous ont été d'une précieuse aide.

² Beaucoup des enfants interviewés n'ont pas voulu ou pas pu répondre aux questions "classiques" posées dans ce type d'enquête comme l'origine des enfants et des parents, profession des parents, etc. Nous avons donc, après accord du Directeur de l'école, consulté les fiches de renseignements de chaque élève de l'échantillon. Malheureusement celles-ci sont extrêmement lacunaires. Nous avons eu de plus des discussions informelles avec une partie de l'équipe éducative et rencontré la psychologue scolaire dont les témoignages nous ont été d'une aide précieuse concernant la situation familiale des élèves.

³ Cf. entretien Lucie, partie V.

⁴ Beaucoup d'élèves ne le connaissent pas ou ne veulent pas en parler.

l'école primaire¹ (ou l'équivalent dans le pays d'origine). Un enfant explique d'ailleurs que ses parents ne savent pas lire et qu'il les aide : "ils ont un livre pour apprendre le français et des fois je les aide, quand ils comprennent pas ils m'appellent et je leur dis." C'est aussi avec l'aide des enfants que les enseignants ou le Directeur rencontrent les parents, mais bien souvent ce sont les grands frères ou les grandes sœurs qui servent d'interlocuteurs pour régler les conflits, les absences et les retards.

Une très grande majorité (75 %) des enfants qui fréquentent les deux classes de CM2 sont d'origine sénégalaise, malienne, congolaise et guinéenne. Certains enfants se plaisent d'ailleurs à proclamer que A est le "black power". 20 % des enfants sont d'origine tunisienne, 5 % d'origine "asiatique" (Pakistanaï, Indiens, Chinois).

Les grands frères et sœurs de la plupart des élèves suivis ne peuvent pas les aider scolairement car ils ont arrêté leurs études : deux élèves seulement ont des aînés scolarisés au lycée.

➤ Les classes de CM2 A et B en 1999/2000.

Les classes de CM2 A et B comptent chacune 20 élèves. L'enseignante de CM2 A rencontre de grosses difficultés dans une école où la situation est déjà problématique. A la rentrée de septembre 1999, les problèmes sont brutalement accrus par le changement d'équipe éducative. Les élèves s'étaient habitués à l'équipe précédente, en place depuis de nombreuses années, qui, malgré les difficultés, avait gagné leur confiance. En face des nouveaux enseignants, les élèves "se comportaient en « maîtres des lieux » à cause de leur ancienneté dans l'école."

Afin de travailler dans des conditions favorables, les enseignants de l'école mettent alors sur pied un conseil d'enfants² et se rassemblent autour d'un axe de travail commun : il s'agit de créer un espace de parole et d'échanges enfants/adultes sur les problèmes comportementaux. Plusieurs activités visent à l'amélioration de la vie en commun dans une école sensible. Les conseils ont lieu dans une salle neutre dont la mise en espace (tables en U, micro, cahiers de notes) contribue à rendre la démarche solennelle. Les enfants ont le droit à la parole, proposent des solutions, permettant ainsi de substituer le langage à la violence. Ce dispositif apporte quelques améliorations, mais les changements comportementaux souhaités se produiront plutôt à la rentrée 2001-2002 avec l'ouverture d'une "classe-sas" permettant d'isoler momentanément les élèves les plus agités, tout en les maintenant au travail.

Cependant les deux enseignantes de CM2 étaient, elles, déjà là depuis un an. L'enseignante du CM2 B travaillait déjà avec une partie de sa classe en CM1 et conservait en CM2 un groupe "assez moteur"³. En revanche, l'enseignante du CM2 A, ne connaissait pas les élèves de CM1 (par ailleurs attachés à leur enseignant de CE2-CM1). On pourrait penser que pour éviter les difficultés liées au changement d'équipe et au manque de repères que cela entraîne, il vaut mieux suivre les élèves d'un niveau sur l'autre. Pourtant l'enseignant du CE2-CM1 n'y est pas favorable :

¹ Seul un élève a déclaré que son père "a fait deux années d'études de psychologie à l'Université".

² Le projet *Le conseil d'enfants : le langage pour améliorer la citoyenneté* a été mis en valeur par la Direction de l'Inspection de la Circonscription dans le cadre de la mission *Innovations Pédagogiques à Paris*.

³ Les passages suivants sont extraits des entretiens réalisés avec l'enseignante de CM2 B et l'instituteur de CE2-CM1.

« 2 ans avec la même personne / moi je me suis aperçu que ça avait fait plus de mal que de bien [...] ça veut dire que l'autre personne elle a tout à reconstruire / »

Les remarques de l'institutrice du CM2 B sur les difficultés de sa collègue du CM2 A¹ et les observations de classe vont dans le même sens : suivre la même classe pendant deux ans entraîne des difficultés relationnelles pour les enseignants à venir (le nom de l'enseignant du double niveau revient systématiquement dans les entretiens avec les élèves de CM2 A). Avec la nouvelle enseignante, certains élèves du CM2 A ont effectivement un comportement très déstabilisant : ils s'opposent à elle, à la fois physiquement et verbalement, ne travaillent pas, jouent dans leur coin. L'adulte est débordé, démotivé, dépressif tandis que les élèves désireux de travailler sont repliés sur eux-mêmes, et se tiennent à l'écart² en attendant patiemment la fin de l'année :

“bon je sais qu'A., elle a jamais réussi même en fin d'année, même encore à sentir une unité de classe, elle a toujours senti la classe de M. A. et ma classe, bon déjà comme elle dit la mayonnaise s'est pas faite, donc elle sentait deux groupes bien distincts, et bon par exemple j'entendais une élève qui me disait que c'est les vacances ce soir et elle me disait moi ça fait 9 mois que je les attends, donc une élève de ma classe de l'année dernière, donc je me suis dit bon cette année elle s'est mal, elle s'est pas plu dans sa classe, donc elle l'a mal vécu par exemple”

Par ailleurs, les relations entre les élèves et les Professeurs de la Ville de Paris (PVP) ou les brigades de remplacements (ZIL), sont aussi très tendues. Les ZIL ont “attrapé le syndrome «école A» : un virus terriblement virulent qui terrassait au bout d'une demi-journée la totalité de nos collègues remplaçants³.” Les enseignants doivent rester dans les classes pour assurer la discipline et éviter les affrontements physiques et verbaux.

➤ Le tissu associatif.

Plusieurs associations occupent le terrain du quartier⁴. Le centre E., situé au cœur de celui-ci, accueille les enfants des écoles élémentaires du secteur. Les capacités d'accueil étant limitées, cette association s'adresse exclusivement aux élèves du CP jusqu'au CM2 ; les élèves de 6^{ème} sont invités à laisser la place aux plus petits. Elle propose un soutien scolaire, des activités sportives, organise des sorties (promenades dans Paris, visites de sites touristiques : Disney, parc Astérix, etc.) et des voyages pendant les vacances scolaires pour ceux qui ne peuvent partir. Tous les élèves suivis, après les études dirigées du soir à l'école A, fréquentent le centre E. C'est aussi un lieu où les mères se sont organisées en “femmes relais” entre l'association et les gens du quartier. Il n'est pas rare que ce lieu prenne au-delà de sa fonction première, celle de “circulations d'informations” dans le quartier. On peut opposer d'ailleurs les centres culturels et de soutien scolaire, lieu de reconnaissance mutuelle et de coexistence des communautés (sans heurts apparents) à l'école lieu de tensions multiples.

¹ Nous avons proposé à l'enseignante du CM2 A un entretien qu'elle a refusé après avoir déclaré que “l'année avait été particulièrement difficile”.

² Cf. entretien Lucie, partie V.

³ extrait du projet « *Le langage pour améliorer la citoyenneté* » dont il a été question.

⁴ Une association très active depuis une vingtaine d'années, organise des manifestations culturelles, et se bat depuis le début de sa création pour la sauvegarde du quartier et contre les plans de rénovation de la Mairie de Paris pour l'amélioration d'une partie du quartier, classée ZUP. En effet, les travaux de réaménagement du quartier engagés depuis deux ans ne prévoient pas le relogement des familles les plus pauvres sur le site, mais au contraire hors du quartier, voire au-delà du périphérique.

Cependant tous ces dispositifs (conseil d'enfants, centre E...) n'ont pas permis de modifier durablement les relations entre les élèves suivis et les adultes enseignants. De plus tous les élèves suivis passent en 6^{ème} et certains, engagés déjà dans un processus de décrochage¹, n'entreront pas sans rupture dans le monde du collège. Les apprentissages de base ne sont pas en place pour ces enfants : les savoirs disciplinaires ne sont pas construits, aucun enfant ne domine les règles élémentaires de l'orthographe ; même si le langage oral ne semble pas gêner une communication ordinaire, il reste malgré tout hors langue scolaire. La population suivie étant majoritairement constituée par des enfants issus de familles d'origine africaine, ceux-ci rencontrent des difficultés pour s'ouvrir plus largement sur les autres élèves et se positionnent sur des critères de reconnaissance ethnique et socioculturelle.

Le collège X (Bruno Lesort)

Le collège X, classé ZEP et inscrit lui aussi dans le Réseau d'Education Prioritaire, (la Principale du collège est la Directrice du REP) est situé dans le haut du quartier. Il accueille les élèves d'une dizaine d'écoles élémentaires de celui-ci. Majoritairement les élèves de l'école A poursuivent leur scolarité dans le 2^e degré au collège X.

Nous choisissons ici de faire le point d'une part sur les bilans des conseils de classe des élèves suivis à leur entrée en 6^{ème}, d'autre part sur les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté.

- Les nouveaux de l'école A ne connaissent "ni lois, ni règles".

Le collège X fait partie de ces collèges parisiens mais aussi de banlieue étiquetés "mauvais établissements" ou encore "écoles ghettos", aussi bien par les parents que par les enfants suivis qui en parlent comme d'un collège "violent" où surviennent beaucoup d'incidents à cause d'élèves "dangereux" qui amènent avec eux "des armes". Beaucoup de parents de classes sociales moyennes et aisées n'hésitent pas d'ailleurs à déménager ou demandent des dérogations pour obtenir un autre collège. Cet établissement concentre en effet une population d'élèves en très grande difficulté habitant le bas du quartier. Pour la Principale, les élèves de l'école A ne connaissent "ni lois, ni règles", difficultés liées selon elle au rapport enfants-enseignants de l'école A: "Pour quelles raisons les enseignants de l'école A acceptent-ils de se faire appeler par leur prénom et non par leur nom de fonction *maître ou maîtresse* ?". Selon la Principale, les enfants vont rencontrer de sérieux problèmes avec des professeurs de collège dont les exigences et les attentes sont différentes. Ces élèves qui arrivent en 6^{ème} ont de fait tout à apprendre des codes du collège. Pour les enseignants, la tâche est loin d'être facile : selon un professeur de mathématique "il est urgent de comprendre l'arrivée cette année d'élèves de l'école primaire A qui cumulent difficultés comportementales et d'apprentissages."

- Un bilan scolaire problématique pour les anciens de l'école A.

¹ Cf. entretien Moussa.

Nous avons assisté au conseil de classe de décembre 2000 des classes accueillant les élèves suivis. Du côté des représentations des élèves, par l'intermédiaire des délégués de classe, les enfants se plaignent auprès de leurs parents des problèmes d'indiscipline (rackets, vols, violences physiques et verbales). Selon les représentants des parents d'élèves, "il est injuste de regrouper dans une même classe des élèves qui posent des problèmes tant sur les apprentissages qu'au niveau du comportement." En réponse à ce qui ressemble à une demande d'organisation homogène des classes, (classes de niveau selon les difficultés), la Principale du collège souligne l'importance du personnel administratif et notamment la CPE avec laquelle les élèves peuvent se décharger des problèmes qu'ils rencontrent : le dialogue est donc ouvert pour les enfants qui rencontrent des difficultés, mais semble insuffisant pour la FCPE.

Du côté des enseignants, les professeurs présents au conseil mettent l'accent sur les problèmes de discipline et surtout sur le niveau scolaire des élèves suivis qui ressemble davantage à un niveau de CM1 qu'à celui de 6^{ème} : les élèves rencontrent tous des problèmes en "expression française" et en "numération."

Les cours de Français et d'Histoire-Géographie sont les plus concernés par les problèmes de comportement et par le manque de travail, même si tous les élèves sont demandeurs mais de manière individuelle. Il apparaît que ce sont les cours dans lesquels les élèves rencontrent le plus de difficultés liées au lexique. Beaucoup d'entretiens vont dans ce sens : "il y a des mots que je comprends pas, ils parlent pas comme nous, ils parlent trop vite." Nous rejoignons là l'hypothèse selon laquelle l'indiscipline ou le manque d'intérêt pour l'école survient quand les élèves ne comprennent pas ce que leur explique l'enseignant. Pour le professeur de mathématiques, les problèmes liés au comportement et au désintérêt pour les apprentissages sont à chercher plutôt du côté de la famille : "les élèves ont changé parce que les parents ne croient plus en l'école, ils savent que ce n'est pas au collège qu'on apprend à gagner de l'argent." En tout cas, ces deux facteurs conjugués posent effectivement de sérieux problèmes.

Même si quelques élèves sont à surveiller de très près en Anglais, cependant tous les autres sont très motivés. Le cours est relativement calme, et il apparaît qu'apprendre l'Anglais "en primaire est une bonne chose puisqu'ils ont déjà quelques bases". Concernant les conflits, les enseignants en Anglais insistent sur le fait "qu'ils résultent toujours d'une histoire personnelle." Au début de la rentrée, l'enseignante de mathématiques a constaté que les enfants ne connaissaient pas ou très peu la numération. La classe de mathématiques est de plus l'une des seules classes où les problèmes de comportement sont moins importants qu'ailleurs. La professeure est la seule personne à avoir évoqué l'affection dont manquent certains élèves, elle déclare d'ailleurs utiliser «l'affectif» avec certains, ce que contestent beaucoup de ses collègues : "ce n'est pas notre travail."

Pour les enfants qui posent des problèmes de comportement, une feuille de suivi est conseillée et donnée dans un premier temps. Les effets de cette fiche doivent être rapides. Elle ne doit pas rester trop longtemps entre les mains de l'élève. L'objectif est donc de responsabiliser l'élève, tant sur son travail que sur son comportement. Parmi les élèves suivis en 6^{ème}, 5 sur 11 ont cette fiche. Après un premier trimestre, il semble que ce dispositif soit efficace pour des élèves peu agités qui ont besoin de repères simples et identifiables rapidement. Au-delà, la feuille de suivi ne semble pas très efficace pour les élèves plus agités¹.

¹ Cf. entretien Moussa, partie V du rapport.

A l'exception d'une élève qui redouble la 6^{ème} (selon l'enseignante de Français "elle on va la sauver, les autres sont largués"), malgré toutes leurs difficultés, les élèves suivis passent en 5^{ème} avec les arguments suivants : "un redoublement ne serait pas efficace, ils vont perdre leur temps." Pour l'enseignante de mathématique, quand un élève pose de gros problèmes, il vaut mieux "(l')exclure rapidement, on remet les compteurs à zéro au lieu de (le) laisser végéter dans l'établissement pendant 2/3 ans et puis après plus rien." On peut s'étonner de ce genre de remarque, surtout quand on sait que le changement d'établissement ne semble pas, pour des élèves en rupture avec le système scolaire, mettre un terme au mécanisme du décrochage scolaire.

Pour faire face à ces difficultés et afin d'éviter que le collège X ne soit un jour complètement déserté des "bons" élèves de la classe moyenne, l'équipe pédagogique du collège se mobilise pour aider et rattraper les élèves en difficulté. Un groupe de professeurs a décidé de mettre en place un dispositif d'aide aux enfants en difficulté et de porter ses efforts sur les cinq classes de 6^{ème}. Il s'agit, pour donner des repères et des références communes à ces élèves, de travailler dans deux directions : tout d'abord organiser une journée d'accueil des 6^{ème}, ensuite mettre en place un Atelier Réussir en Sixième¹.

➤ La rentrée en 6^{ème} : soigner l'accueil.

L'initiative d'accueillir les élèves de CM2 est au départ un souhait des anciens élèves de 6^{ème} : "pourquoi ne pas mettre une banderole 'Bienvenue au collège X' ? ; il faudrait les accueillir avec des gâteaux ; etc." L'ensemble des professeurs de 6^{ème} choisit donc de soigner l'accueil des nouveaux élèves qui arrivent de CM2, en leur montrant que le collège peut être aussi un lieu hospitalier qui permet de casser un peu l'image, trop souvent présente dans les entretiens, d'un espace où il faut travailler vite pour réussir. Pour cette journée de prérentrée, les parents d'élèves sont invités à se rendre avec leurs enfants dans un parc du quartier "pour faire le lien entre le collège et le quartier." A la fin de cette journée, tout le monde est invité à partager avec les professeurs de 6^{ème} un goûter dans la cour de récréation ou dans les classes. Cependant, peu de parents d'origine africaine assistent à cette prérentrée, alors même que l'objectif de cette journée est de rencontrer les familles pour approfondir les relations école-familles.

➤ Le projet "Atelier Réussir sa Sixième".

L'équipe éducative a mis en oeuvre un "Atelier Réussir sa Sixième" (A.R.S.). Chaque élève doit à la rentrée signer un "contrat d'efficacité" qu'il colle sur son cahier d'ARS auquel il peut se référer toute l'année. Avec l'aide des parents et des enseignants, il s'agit de "leur apprendre à travailler seuls, à s'organiser par des méthodes simples et précises pour une plus grande efficacité" et une plus grande autonomie. Pendant une heure hebdomadaire, le professeur principal travaille avec les nouveaux 6^{ème} sur des règles simples de méthodologie. L'élève apprendra ainsi à ranger son cartable, à se servir d'un cahier de textes et à lire son emploi du temps afin de se repérer dans l'espace. Il pourra alors reconnaître à la fois les salles de cours mais aussi les lieux de vie : bureau du CPE, cantine, intendance, salle de permanence, etc. Plusieurs activités sont proposées dans le cadre de ce projet. Les sorties sont filmées et font l'objet d'un questionnaire pour améliorer les rapports entre les uns et les autres. Des stages à thème sont proposés et développés avec les élèves : en 1999 le thème

¹ Ce dispositif de consolidation, en place depuis la rentrée 1999, a fait l'objet d'un article publié dans la *Revue de l'Innovation Pédagogique à Paris*.

retenu était *La sanction*. Enfin des bilans sont proposés aux élèves à la fin de l'année sur les objectifs de l'ARS pour en améliorer l'efficacité.

Après 3 années de mise en service de ce dispositif, les enseignants dressent un bilan encourageant : ce travail en concertation leur a permis "d'être plus attentifs aux élèves, de valoriser leurs compétences et pas seulement leurs résultats ; d'augmenter (leur) capacité à (s')adapter et à communiquer avec les élèves et les autres adultes, etc." Pourtant ils "continuent à avoir de nombreux sujets de questionnement", en particulier sur le travail à faire avec les familles alors même que cette relation est indispensable, mais qu'elle demande cependant "une disponibilité qui dépasse largement (leurs) possibilités."

Tant à l'école A qu'au collège X, les solutions ne manquent pas pour enrayer l'échec massif des élèves, afin qu'ils retrouvent de l'intérêt pour l'école, qu'ils renforcent leur appartenance à un groupe classe et non à un groupe ethnique et socioculturel. Les problèmes rencontrés et les dispositifs mis en place ont permis la mise en œuvre de classes à petits effectifs à l'école A (seules les classes de CP en bénéficient), et de freiner le départ des élèves des classes moyennes du collège X. Cependant, il est probable que les élèves suivis qui, majoritairement, passent en année supérieure, alors même que les compétences d'apprentissages ne sont pas en place et qu'elles vont au contraire s'accumuler, atteignent le niveau du lycée.

➤ Une classe « protégée ».

Nous verrons plus loin pour quelles raisons et sur quels critères les équipes pédagogiques ont constitué des classes de niveau, ou tout au moins, une « classe protégée ». Notons ici que les élèves suivis se répartissent dans les différentes 6^{ème}, sauf dans la « 6-4 ».

Scores moyens des élèves du collège X par classes

% \ évaluation	Score moyen de réussite en français	Score moyen de réussite en mathématiques
6 ^{ème} 1	62,7%	57,1%
6 ^{ème} 2	62,4%	61,5%
6 ^{ème} 3	55,7%	46,9%
6^{ème} 4	68,2%	62,6%
6 ^{ème} 5	58,6%	46,4%

L'école élémentaire B

L'école B est comme on l'a vu celle dont les élèves orientés vers le collège Y ont en moyenne dans celui-ci les plus mauvais scores aux évaluations d'entrée en sixième. Les évaluations CE2 sont dans la même tonalité si l'on compare avec la circonscription. Du C.P au CM2, chaque niveau compte deux classes (soit 10 professeurs des écoles), et il existe en outre une classe d'adaptation interne (enseignant à mi-temps sur cette école – voir plus loin). L'équipe comprend trois aide-éducateurs, répartis par «cours» : un est à disposition des

classes de C.P, un autre intervient sur les classes de CE1 et de CE2, et le troisième sur celles de CM1 et CM2. Le CM2 A et le CM2 B comptent respectivement 22 et 21 élèves.

➤ Les familles des élèves.

Précisons quelques éléments sur les familles des élèves de cette école. Sur le plan économique, les familles ont des revenus modestes. Certaines (elles sont principalement originaires d'Afrique Noire) habitent dans des locaux inoccupés, et paient seulement l'eau et l'électricité à la ville de Paris, où elles vivent toujours dans des conditions de grande précarité et de promiscuité. Beaucoup de mères font des ménages. Beaucoup de pères travaillent en intérim ou font de « petits métiers » (vendeurs de bijoux dans la rue...).

Toujours concernant les parents, le niveau scolaire est très variable. Si plusieurs des élèves de CM2 ont des parents qui ne savent pas lire, certains autres (plus rares toutefois) sont allés au lycée, voire ont eu le bac ; mais le cas le plus fréquent semble être (les informations sont approximatives) celui des parents ayant fréquenté l'école élémentaire (ou l'équivalent dans le pays d'origine), voire le collège.

Les pays « d'origine » des élèves sont très variés, mais du fait des regroupements dans certains immeubles des originaires de tel ou tel pays, recoupant les secteurs scolaires de recrutement, certaines origines migratoires sont plus fréquentes dans cette école, d'autres absentes (Pays de l'Est par exemple). Si l'on prend comme critère la nationalité de naissance des parents, cela donne en additionnant les élèves des deux CM2 : 7 enfants dont les parents sont nés avec la nationalité française (dont 2 originaires des Antilles)¹ ; 15 de pays du Maghreb (équitablement répartis entre Maroc, Algérie, Tunisie) ; 11 de pays d'Afrique Noire (7 du Mali, les autres du Sénégal et de l'ex-Zaïre) ; 7 d'Asie du Sud-Est (Vietnam et Laos) ; 1 du Portugal ; 1 du Liban ; 1 d'Amérique hispanophone. De nombreux enfants connaissent ce pays d'origine pour y aller en vacances. Plusieurs y ont vécu une ou plusieurs années, même s'ils n'y sont pas forcément nés ; certaines fratries sont ainsi réparties entre les deux pays (pas seulement dans le cas où le père est polygame, même si plusieurs élèves sont dans une famille de cette configuration-là), et pour plusieurs cas, les parents (un seul ou les deux) vivent par période dans l'un ou l'autre pays alors que les enfants restent en France.

➤ Une équipe qui cherche à être « soudée », « dynamique », « à l'écoute des enfants » et « ouverte sur la vie du quartier ».

A l'exception d'un enseignant, c'est pour tous les autres au moins leur deuxième année de présence dans l'école A, et chacun comptait déjà une année d'exercice dans une autre école avant son actuelle affectation. La comparaison que chacun fait avec leur(s) précédente(s) affectation(s), et notamment pour deux d'entre eux dans un autre quartier populaire de Paris et pour les autres en banlieue, occasionne un discours qui relativise les difficultés rencontrées auprès des élèves, des parents, et qui valorise le fonctionnement de leur actuelle équipe. Des temps conviviaux occasionnels (repas en commun en soirée la veille de vacances par exemple) ou quotidiens (café à la récréation, déjeuner collectif) participent de ce « ciment ». Le sentiment d'être dans une équipe soudée et d'avoir le soutien des collègues apparaît comme une raison importante de ce qu'à une exception près tous les enseignants souhaitent

¹ Hormis lorsque le père est inconnu, les deux parents sont de la même nationalité ; il n'y a presque pas de mariages mixtes, peut-être parce que c'est un quartier à forte proportion de néo-arrivants avec des couples déjà mariés avant l'émigration.

rester à leur poste l'année suivante, le « turn-over » étant ainsi enrayé sur cette école, ce qui est à noter pour un établissement « difficile ».

L'école B communique par les couloirs (comme c'est parfois le cas entre les anciennes écoles de filles et de garçons, en particulier à Paris) avec une autre école élémentaire¹ que nous appelons « école C »². De plus, la cour de récréation est commune. Mais pour le reste, les deux entrées sont séparées, et chaque école fonctionne de façon indépendante de l'autre pour ce qui est de l'organisation interne, des conseils d'école, etc. Sans pour autant se dire en concurrence, l'équipe de l'école B parle régulièrement d'elle-même en se comparant à ses collègues de l'école C, comme « en miroir ».

Les discours tenus sur l'équipe de l'école C peuvent se résumer ainsi. Les « collègues d'à côté » sont vus comme étant des « instits à l'ancienne » « mais c'est aussi parce qu'ils sont d'une autre génération » (ils sont effectivement plus âgés) ; mais cela recouvre d'autres dimensions que l'âge : ils la décrivent comme « de la vieille école », davantage « formaliste », plus encline aux « punitions bêtes », à « porter la blouse, comme il y a 50 ans », à « travailler chacun enfermé dans sa classe » (discours qui au-delà des jugements s'appuient sur des critères réels, par exemple plusieurs enseignants de l'école C portent réellement la blouse alors qu'aucun ne le fait dans l'école B, le travail « décloisonné » existe dans celle-ci et pas dans l'autre, etc.)... conceptions de l'équipe voisine qui donne en relief le discours que l'équipe de l'école B tient sur elle-même : « soudée », « jeune », « décontractée tout en tenant un cadre », plus encline à « porter attention au milieu d'origine des enfants », à « considérer l'école comme un lieu de vie » (par exemple en cette fin d'année, un désaccord marqué entre les deux équipes est survenu sur l'organisation d'une kermesse)...

Au-delà de l'aspect comparatif, il est important de préciser que malgré le « faible niveau » que nous avons mentionné et nombre de difficultés à surmonter au quotidien, l'équipe pédagogique comme les élèves et leurs familles pensent que dans leur école, le « climat » est plutôt bon, la situation est « vivable » et même agréable la plupart du temps. Malgré quelques cas « d'élèves difficiles » pour lesquels la « prise en compte » des difficultés, le « lien assez étroit avec les familles », et surtout l'investissement relationnel important (voire « maternant ») des enseignants avec les enfants, permettent de « contenir » la situation, de faire en sorte que la scolarité soit bien vécue par les élèves : aucun des élèves de CM2 ne se vit comme ayant des difficultés, ne se sent « décroché », et dans toutes les classes règne un cadre de travail scolaire. Assez maternantes avec les élèves, les deux enseignantes de CM2, à l'instar de l'ensemble de l'équipe, regardaient beaucoup les élèves à l'aune de leur situation (ou supposée telle) familiale, culturelle et sociale.

L'attention portée au « milieu socioculturel » est en effet un des axes de travail explicites de l'équipe. Les instituteurs décrivent en général le quartier comme « pauvre mais chaleureux », « vivant », citant les nombreuses associations et en particulier celles qui accueillent les enfants (périscolaire et loisirs). De la même façon, les familles sont décrites comme entretenant de bonnes relations avec l'équipe enseignante, comme « pauvres », connaissant de « grandes difficultés », mais « soucieuses des enfants », de leur devenir, et de

¹ Les deux établissements coopèrent chaque année pour les modalités d'inscription, et pour la gestion des effectifs d'élèves, notamment de ceux bénéficiant de la classe d'adaptation. La cantine est également en commun, mais aussi avec la maternelle dont l'entrée est dans une rue parallèle mais dont la cour de récréation n'est séparée de celle des écoles élémentaires que par un mur de matière plastique transparente, permettant des échanges verbaux (voire d'objets ou de goûters) avec les petits frères et sœurs scolarisés en maternelle. Ceci contribue à « l'ouverture » de l'école sur le quartier, ou tout au moins la prise en compte de la vie familiale dans l'école : des arrangements sont par exemple possibles pour qu'une fratrie puisse manger ensemble à la cantine...

² Cette école C figure sous ce nom dans les tableaux comparatifs présentés au début de cette section.

la scolarité. Sur le plan des pratiques enseignantes et plus généralement des formes scolaires à l'œuvre¹, ce discours argumente ainsi par exemple : la volonté de travailler sur le vocabulaire, la conviction de la nécessité d'une reformulation importante ; la volonté de « responsabiliser » les parents malgré leurs difficultés par exemple en fournissant en début d'année les cahiers et livres nécessaires mais en laissant à charge des parents les stylos et le renouvellement des cahiers lorsqu'ils sont terminés ; les leçons données aux enfants sur l'hygiène (par exemple dentaire) ou les règles de vie ; les multiples projets pour « ouvrir » l'esprit ; la volonté d'« éviter les punitions trop sévères », d'avoir une marge de « souplesse » tout en « donnant un cadre ».

Nous y reviendrons en détail : ces enseignantes sont très chaleureuses, se disent soucieuses que les élèves ne vivent pas leur scolarité comme un mauvais moment, tout en soulignant qu'elle les encouragent à l'effort ; il s'agit de « motiver », de « pousser » « sans décourager » ; les pratiques pédagogiques, comme plus généralement les formes scolaires en vigueur dans cette école optent pour un moindre formalisme.

➤ Le traitement des difficultés scolaires vu par les enseignants

Nous ne donnerons ici que quelques éléments descriptifs, ce point faisant l'objet d'une section particulière dans les sections ultérieures. Si l'équipe se vit comme soudée, c'est en particulier pour l'entraide dans le traitement des difficultés. Elle considère avoir amélioré la situation dans l'école, et donc sa réputation, cause pour les enseignants du fait qu'ils arrivent de plus en plus à conserver les enfants de quelques familles « françaises » au niveau de vie supérieur (les parents ont un emploi modeste mais stable, par exemple caissière de supermarché). Quant aux évaluations de CE2, que nous n'avons pas pu consulter directement, elles sont « en dessous de la moyenne nationale », mais les enseignants soulignent qu'il y a progression depuis deux ou trois ans.

En ce qui concerne les élèves au comportement difficile, pour les cas les plus fréquents, les enseignants échangent sur ceux-ci, le plus souvent dans des temps informels (récréation, repas de midi) en salle des maîtres, celui ayant été le professeur de cet élève une année précédente ou ayant eu un cas similaire témoignant des solutions qu'il avait essayé d'adopter, et des résultats plus ou moins convaincants. L'élève dont il est ainsi question dans ces temps-là est sensiblement sous plus grande surveillance de l'ensemble de l'équipe dans les moments où elle est concernée (récréation, cantine, accueil, classes ouvertes), ce dont plusieurs écoliers parlent dans les entretiens comme d'une sorte de contrôle assez insupportable car dès qu'un problème surgit, les professeurs situent l'attitude reprochable de l'élève comme la suite d'une liste de bêtises qu'il a faites dans l'école. Inversement, quand un élève est interpellé par un enseignant qui n'est pas le sien ou par un aide-éducateur (à la récréation, dans les couloirs...), il a droit à un second sermon une fois de retour en classe avec son instituteur.

Dans une situation de « ras-le-bol » extrême de la part d'un enseignant à laquelle nous avons assisté (un élève de CM1 qui ne voulait rien écouter est allé jusqu'à se battre en pleine classe avec d'autres enfants voire même à se retourner contre l'enseignant qui les séparait), les parents ont été convoqués par le directeur en présence de l'enseignant et des deux professeurs de CM2 susceptibles de l'accueillir l'année suivante ; pour « marquer le coup », l'élève a été exclu de sa classe pendant deux jours, il a été accueilli pendant cette période dans la classe des « grands » de CM2 (avec des travaux à réaliser confiés par le professeur de

¹ Cet aspect des formes scolaires et notamment des formes de travail scolaire auxquelles se confrontent les élèves à l'école primaire et dans le collège feront l'objet de développements ultérieurs.

CM1), en fait, même s'il ne le savait pas, chez sa future enseignante, dans le double objectif (expliqué à l'enfant et à la famille) de lui montrer que cette attitude n'est pas digne d'être acceptée dans une classe, et que « dans une classe de "grands" de CM2 ce n'est pas comme ça que ça se passe, il va le voir pendant deux jours, et que s'il veut y rester l'an prochain, il doit s'en souvenir ».

Vis-à-vis des élèves qui ont des difficultés scolaires, le même type d'échange que ceux décrits précédemment a lieu en salle des maîtres, portant sur la façon dont l'enseignant précédent avait essayé de l'aider, ou encore comment un enseignant expérimenté avait résolu ou non un cas similaire.

Pour ce qui est des absences et des retards, chaque cas fait l'objet d'une demande de justification. En présence du chercheur, pour les élèves accoutumés, ils ont eu d'abord droit à un rappel verbal devant toute la classe appuyé de la part de l'enseignante, sur le thème de l'obligation scolaire, en soulignant « je ne te dispute pas mais il faut que tu comprennes que c'est pour toi », en argumentant la nécessité de présence pour « comprendre les leçons », « ne pas prendre de retard », « s'habituer pour le collège où ça ne sera pas admis », etc. ; à la fin de la séance, s'est chaque fois déroulé un entretien hors de la présence des autres élèves où l'enseignant cherchait à connaître les raisons de l'absence ou du retard, le discours portant alors sur la nécessité de surmonter quand même les difficultés (par exemple les parents qui partent très tôt travailler et l'enfant qui a du mal à se lever seul). Dans deux cas¹ où la répétition de retards ou d'absences s'est faite trop importante (du premier au 20 juin : pour l'un, 8 demi-journées d'absence ; pour l'autre, 9 retards, dont la durée va de quelques minutes jusqu'à arriver pendant la récréation), le directeur a appelé les familles avec l'enseignante, en rappelant les nécessités de la scolarité (*idem* à ci-dessus), et en évoquant la possibilité d'un signalement, non pas cette année compte tenu de la proximité des vacances, mais l'année suivante au collège si la situation perdure.

La répartition des élèves dans les futures classes de CM2 s'est faite en notre présence. Selon les enseignants, la même méthode avait été pratiquée l'année précédente pour la constitution des classes de CM2 concernées par la recherche. Les enseignants de CM1 ont noté sur des critères d'apprentissages de A à E chacun de leurs élèves en se mettant d'accord sur les niveaux auxquels correspondaient chaque lettre ; de plus, les élèves « difficiles à gérer » ou « pénibles » ont fait l'objet d'une annotation particulière, de même que les « tandems dangereux ». Avec ces informations, deux classes ont été constituées en équilibrant les critères dans la mesure du possible. A l'arrivée, l'objectif semblait à peu près atteint aux enseignantes ; le léger déséquilibre a entraîné que la classe la moins difficile « sur le papier » a été attribuée d'un commun accord à celle des deux institutrices qui avait eu la plus difficile lors de l'année touchant à sa fin.

Quant aux façons d'aborder les apprentissages, les enseignants de CM1 et CM2 se sont réunis à plusieurs reprises pour « harmoniser » au maximum dans certaines disciplines. Pour ce qui a été observé, cela a été le cas lors d'une réunion sur les techniques opératoires. Pour autant, quand des désaccords existent sur la meilleure façon de procéder, le compromis observé a consisté à retenir comment l'enseignant du niveau précédent procède afin d'aider l'élève à passer d'une technique à l'autre.

Toujours concernant le traitement des difficultés, il existe dans cette école une classe d'adaptation interne, commune avec l'école mitoyenne. Les élèves identifiés par l'équipe

¹ Ces deux élèves ont été suivis par la recherche. Voir tableau récapitulatif dans la section suivante et dans les portraits de la partie V : Jérémy et Niamounga.

comme ayant des difficultés en français ou en mathématiques, une heure par semaine, quittent leur groupe classe CM2 A ou CM2 B pour aller dans cette salle spécifique baptisée « la classe de Patrick », du prénom de l'enseignant spécialisé. Les deux groupes de français comptent chacun cinq élèves, les deux de mathématiques six élèves. La plupart des jeunes concernés ont des difficultés dans les deux disciplines, mais ils ne bénéficient de ce soutien que dans une seule, dans l'objectif de ne pas « les assister », ni les « stigmatiser », et afin de ne pas non plus les « épuiser ». Comme c'est la fonction de ce type de structure, il s'agit de faire re-travailler les notions qu'enseigne le maître-référent « d'une autre façon ». Par exemple, au troisième trimestre, les deux classes travaillant sur la proportionnalité, Patrick a fait travailler son groupe à partir de la recette de la « pâte à crêpes », donnée pour 4 convives, en faisant calculer les proportions pour 2, pour 8... et la semaine suivante (c'était la « motivation » de la semaine précédente) les élèves ont fait des crêpes à partir de leurs calculs (et les ont mangées !). Au-delà de la classe d'adaptation, cette logique consistant à vouloir « motiver » les élèves pour les activités est très fréquente, les enseignants voyant leurs écoliers comme peu motivés pour les apprentissages « abstraits », nous y reviendrons.

- Des élèves qui rencontrent de nombreux « enseignants » et engagés dans de nombreux « projets »

Outre leur enseignant, les élèves ont « classe » avec d'autres adultes. Selon les cas, le professeur « habituel » de la classe assiste ou non à la séance de « ses » élèves avec ces enseignants ponctuels ; lorsque c'est le cas, presque toujours, la raison est d'assurer la discipline de la classe par la seule présence de l'enseignant « référent ».

Tout d'abord, les élèves ont cours avec les professeurs de la ville de Paris (PVP), dont les horaires sont fixes pour chaque classe chaque semaine : musique pour tous, et chorale pour les volontaires (=1h30 à 2h) ; dessin et arts plastiques (45 mn) ; EPS (1h) ; piscine (1 heure hebdomadaire pendant un trimestre). Pour les élèves de CM2, existe également une intervention d'une heure par semaine (mais tenue de façon moins systématique que précédemment) d'initiation à une langue étrangère : allemand pour les CM2 B, dispensé par une intervenante extérieure ; anglais pour les CM2 A, dispensé par l'enseignant qui par ailleurs est celui de la classe d'adaptation interne.

Les matières dites « d'éveil » sont effectuées en rotation entre les enseignants de différentes classes, avec des arrangements différents selon les niveaux. Pour ce qui concerne les élèves suivis, la rotation a lieu entre les classes de CM2 B, CM2 A et CM1 B : 1h30 par semaine en théorie (mais avec de nombreuses semaines où il y a des empêchements) chaque groupe classe reste dans sa salle et a cours d'histoire avec l'enseignant de CM1b, de technologie (essentiellement sur les circuits électriques, voir plus loin) avec l'enseignante de CM2 A, et « sciences » (essentiellement le corps humain ou plutôt l'éducation à l'hygiène) avec celle de CM2 B.

Il faut également ajouter que les aides-éducateurs interviennent régulièrement, au-delà des temps d'accueil, de récréation et de cantine, soit sous forme de « soutien » à des activités (par exemple, avec un demi-groupe en salle informatique quand des élèves doivent dactylographier un texte, ils ont en charge l'encadrement du demi-groupe et l'aide à la manipulation de l'ordinateur) soit pour faire de la « garderie » momentanée dans une classe.

Par ailleurs, de nombreuses interventions ont lieu sur différents projets qui amènent les élèves à rencontrer d'autres adultes dans le cadre scolaire ; pour ce que nous avons pu observer : rallye-lecture, défi mathématiques, projet sur le thème de la déportation d'écoliers parisiens (et de leur école). Enfin, chaque classe, du CE2 au CM2, part chaque année en

classe de nature, deux à trois semaines : les deux classes de CM2, l'année de la recherche, étaient rentrées avant les vacances de printemps.

D'où une grande mobilité du groupe classe au sein de l'école, et dans la semaine. Nous verrons que cela pose notamment pour les « potentiels décrocheurs » la question des statuts différents des divers moments « scolaires », comme du temps réservé aux apprentissages « fondamentaux ».

Le collège Y

Le collège (un des deux du R.E.P) accueille donc massivement les élèves de l'école B comme de 4 autres écoles faisant partie de son secteur. Cinq classes existent pour les niveaux 6^{ème} et 5^{ème}. En 4^{ème}, quatre classes « ordinaires » existent, plus une « quatrième aide et soutien », à effectif allégé et programme « adapté ». Les élèves de 3^{ème} sont accueillis dans quatre divisions. Les classes de 6^{ème} comptent de 20 à 22 élèves. Le « climat » y est variable selon les classes et pour chacune il est variable selon les enseignants, mais les cours se déroulent dans un cadre scolaire, même si c'est toujours dans un brouhaha de fond.

➤ La population du collège, sa répartition en « classes à profil ».

La population n'est pas très différente de l'ensemble de la population des écoles du quartier. Toutefois, la diversité des « origines » y est un peu plus grande (en tout cas la proportion de jeunes issus de l'immigration maghrébine et d'Afrique Noire, en restant importante, est un peu moindre qu'à l'école A, d'autres populations, par exemple d'Europe de l'Est et des Balkans, y étant plus représentées que dans l'établissement élémentaire dont il vient d'être question), comme celle de la diversité « sociale », même si cette diversité est très relative. Comme le fait remarquer l'équipe de direction dans le bilan 2000/2001 pour l'établissement des évaluations d'entrée en 6^{ème} (document destiné aux enseignants) : « L'amélioration des scores au collège Y est sensible depuis la modification du secteur scolaire de recrutement » ; en effet, depuis deux années scolaires, les écoles (dont il a été question dans un tableau précédent sous le nom de E et F), en périphérie du quartier, accueillant une population moins précarisée, orientent leurs élèves vers ce collège. Cette décision, dont l'objectif est de favoriser un peu plus de mixité sociale, se heurte bien sûr aux phénomènes d'évitement, mais les effets se font sentir. Une des conséquences indirectes est que l'équipe du collège Y peut être assez fataliste sur les progrès qu'elle peut aider les élèves à réaliser, et elle peut penser que l'amélioration des « scores » du collège, et donc son image, tient davantage à l'accueil d'élèves de milieux moins « handicapés socio-culturels ». Pour « éviter l'évitement », l'équipe de direction se sent obligée de « rassurer » les parents des élèves les moins « en difficulté » (à la fois « sociale » et « scolaire »).¹

A Y également sont donc constituées de « classes à profil » en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Les meilleurs élèves des écoles E et F (qui n'ont pas évité l'établissement) se retrouvent essentiellement dans la classe de 6^{ème} A (précisons que trois élèves – dont un de ceux que nous avons suivis² – ne correspondant pas au profil de la classe y sont intégrés et font « baisser nettement les scores » moyens comme le précise le professeur principal) voire dans

¹ A Paris *intra-muros* également, il peut être utile de regarder certains établissements comme des « écoles de la périphérie », avec dans ceux-ci des « classes périphériques » (van Zanten, 2001).

² Voir partie V : Jérémy.

la 6^{ème} E, celle-ci étant complétée d'élèves identifiés comme « sages » au primaire mais pouvant avoir des difficultés d'apprentissage (les scores moyens ci-dessous masquent pour cette classe l'existence de deux sous-groupes aux niveaux très différents). Les classes B et C sont beaucoup plus homogènes, la classe D comprenant une « tête de classe » composée de 4 filles qui ont obtenu de très bons scores.

Scores moyens des élèves du collège Y par classes

% \ évaluation	Score moyen de réussite en français	Score moyen de réussite en mathématiques
6 ^{ème} A	65,2%	55,4%
6 ^{ème} B	56,2%	48,3%
6 ^{ème} C	54,9%	55,8%
6 ^{ème} D	61,1%	52,1%
6 ^{ème} E	60,4%	55,8%

Ces classes à profil n'existent pas de façon officielle, et sont inégalement données à voir dans l'établissement : si elles sont un argument explicite auprès des familles dont les enfants y seront affectées et qu'il faut convaincre de ne pas « éviter » le collège Y, reste masqué pour les autres élèves et leurs parents l'existence de classes de niveau. Nous y reviendrons dans la section 3 de cette partie.

➤ L'équipe, le traitement des difficultés

Si ces classes de niveau existent, c'est aussi pour essayer de « s'adapter aux difficultés des élèves » : si dans toutes les classes les élèves ayant obtenu moins de 60% aux évaluations d'entrée en 6^{ème} sont concernés par des PPAP (programmes personnalisés d'aide et de progrès), des dispositifs de consolidation, des remises à niveau, et/ou du tutorat, le regroupement des élèves vus comme « en difficulté » dans certaines classes permet à l'équipe pédagogique d'organiser plus facilement ces multiples dispositifs d'aide. Les élèves suivis dans le cadre de la recherche sont ainsi répartis principalement dans les classes B, C et D. Nous verrons quelques effets de ces situations.

Les professeurs principaux assurent l'essentiel du suivi individualisé avec les élèves, mais cette relation est bien différente de celle, « maternante » ou en tout cas privilégiée, que ceux-ci connaissent en CM2. Le personnel technique est associé en partie à l'équipe pédagogique, surtout à l'occasion de traitements de difficultés avec des élèves particuliers, par exemple lorsque l'élève et l'agent technique sont « de la même communauté » ou « se connaissent » à l'extérieur.

L'opposition de style que nous avons décrite entre l'équipe de l'école B et celle de l'école C se retrouve de façon similaire au niveau du collège Y, mais au sein des équipes pédagogiques. Deux groupes clairement identifiés existent, ouvertement en désaccord : les uns (plutôt autour de la principale) pensant que la meilleure façon « d'aider » les élèves en difficulté est de témoigner de l'attention pour leur personne, leur culture, et non d'avancer coûte que coûte sur le programme pour une minorité d'élèves ; les autres (plutôt autour de la

principale adjointe) posant que la meilleure façon «d'aider» ces élèves est justement de « faire le programme » comme dans les établissements hors-ZEP.

S'il existe une part de «turn over» comme c'est fréquent dans les «établissements difficiles» ou vus comme tels, une part non négligeable de l'équipe est en poste depuis plusieurs années et ne demande pas son changement, faisant le choix de travailler en ZEP. Il y a donc à la fois un attachement et un investissement d'une partie de l'équipe (cette distinction ne recoupe pas la précédente quant aux choix pédagogiques) et une grande lassitude d'une autre partie de l'équipe, dont un des symptômes est la fréquence des congés de maladie, symptôme de la difficulté de la tâche qui est aussi présent chez les M.I.S.E (maîtres d'internats et surveillants d'externats) et les A.E (aide-éducateurs).

SUIVI DES ELEVES ET DONNEES RECUEILLIES

Modes d'accès aux documents et aux personnes

C'est avec le relais et l'aide des services de l'Académie de Paris et du CE.F.I.S.E.M. de Paris que les établissements concernés ont été identifiés, retenus, et que nous avons pris contact, d'abord avec les directeurs et les principaux des établissements, ensuite avec les enseignants concernés.

Pour le CM2, avec l'accord des IEN et des directeurs d'écoles, la présence dans la classe et les modalités de recueil de données ont été négociées avec chaque enseignante. Une première phase a été consacrée au repérage des élèves à suivre, d'une part selon les observations et d'autre part selon l'avis des professeurs d'école. Ce qui a constitué de fait des données sur la conception de la difficulté scolaire pour les enseignants, éléments qui sont repris dans la section 3 de cette partie.

Pour la sixième, les mêmes démarches ont été effectuées auprès des équipes de direction (principaux et principaux-adjoints, conseillers principaux d'éducation), des professeurs principaux et des professeurs de français et plus généralement à l'ensemble des équipes. La présentation de la recherche lors des réunions de pré-rentrée a facilité «l'entrée» dans le terrain au sens ethnographique, de prendre contact avec l'ensemble de l'équipe éducative, et d'investir le terrain dès la rentrée des classes.

Les liens avec l'équipe de direction et l'équipe de surveillants (MISE ou AE) a permis un accès facile aux dossiers des élèves ainsi qu'aux résultats des évaluations Casimir.

Le suivi des élèves, les élèves suivis

Le travail de terrain a notamment consisté en un suivi d'une population d'élèves identifiés avec l'aide des enseignants du primaire comme de «potentiels décrocheurs» à l'entrée dans le secondaire. Ce suivi (qui a duré vingt et un mois) a commencé en CM2 au début du dernier trimestre de l'année scolaire 1999 / 2000, s'est poursuivi tout au long de l'année de sixième et jusqu'à la fin du premier trimestre de l'année scolaire suivante (mais de façon plus distante dans cette dernière phase).

- Plusieurs raisons théoriques et méthodologiques ont présidé à ce suivi dans la durée.

D'abord, pour étudier l'amont des processus de décrochage, on l'a vu, il nous a paru nécessaire d'étudier le passage entre le CM2 et le collège.

Ensuite, cette durée correspond aux hypothèses et conceptions précédemment présentées, selon lesquelles avant de se déscolariser, ces élèves pourraient être des décrochés de l'intérieur, s'inscrivant dans une place institutionnelle mais non symbolique, inscription qui s'appuierait sur des aspects de la scolarité pouvant être déstabilisés par les changements de contextes, de situations, de cycles, de contrats didactiques, etc., entraînant en cela des **dévoilements** des difficultés qui étaient restés masqués durant la scolarité primaire. Pour cela, il est apparu nécessaire de porter l'attention sur les événements potentiellement déclencheurs de décrochage, car pouvant être révélateurs de ce sur quoi reposait jusqu'alors mais ne peut plus perdurer l'inscription institutionnelle. Comme il n'est possible qu'*a posteriori* de distinguer un incident passager d'un événement déclencheur de décrochage, et comme il n'est également possible d'identifier clairement que lors du décrochage ce sur quoi l'inscription institutionnelle reposait, le suivi sur le « long » terme (ou du moins, assez long, au-delà d'une année scolaire) s'imposait. Ainsi visait-on à distinguer les aspects conjoncturels (par exemple des difficultés dans une discipline avec tel professeur) de ceux faisant récurrence ou « boule de neige » chez ces élèves.

Enfin, la perspective conduisant à étudier la dégradation des rapports à l'école et des rapports aux savoirs amène à étudier ces dégradations comme des processus, complexes, hétérogènes, évoluant dans le temps, en fonction des situations scolaires et sociales rencontrées, donc, de façon non prédéterminée.

- Le choix des élèves

Les élèves retenus pour le « suivi » l'ont été dans les établissements, dans les classes, selon deux critères. D'une part, au regard des « difficultés des élèves » repérées avec l'aide des enseignants du primaire (celui de CM2, mais aussi ceux ayant eu l'enfant dans leur classe les années précédentes) selon des critères d'identification eux mêmes variés : difficultés de compréhension et d'apprentissage, difficultés d'entrée dans la tâche, réticence au travail, fréquentation d'une classe d'adaptation interne, retards horaires ou absences fréquents, « instabilité » ou autres « problèmes de comportement », existence de conflits avec les enseignants, difficultés dans les relations avec la famille, conditions de vie très précaires par rapport aux autres élèves de la classe. D'autre part, à l'appui de ces éléments, les observations du chercheur en classe ont complété ces critères : demande d'explications en priorité aux copains plutôt qu'à la maîtresse, logiques d'actions mises en œuvre vis-à-vis des tâches scolaires. Mais ces critères n'ont quasiment pas infléchi le « choix » des élèves à suivre.

Le choix de ces critères relève à la fois de constructions préalables de la recherche, mais aussi largement des critères enseignants de définition de la difficulté. En effet, cette démarche permet d'une part de rendre intelligible ce qui aux yeux des enseignants « sont » les difficultés, ce qui leur pose difficulté dans leur fonction d'enseignement, et d'autre part, ce qui est « en creux » donné à voir comme indispensable à l'entrée en sixième. Sachant *a posteriori* ce que sont devenus ces élèves (et les autres) au collège, dans l'ensemble, les enseignants ont une vision empirique des élèves qui peuvent être en difficulté ou être de « potentiels décrocheurs » en sixième qui s'avère de bons pronostics.

De fait, parmi les élèves suivis, 1 a été exclu définitivement du collège et est resté trois mois avant d'être réaffecté. Un autre a été « déscolarisé » (il n'est plus entré à l'intérieur de l'établissement) pendant 8 semaines ; deux autres ont été exclus temporairement. Soit 4 sur 22 qui ont connu une situation plus ou moins longue de « déscolarisation franche », c'est-à-dire de non-fréquentation du collège.

➤ Les élèves suivis

Parmi les 31 élèves suivis en CM2, ne figurent dans ce tableau que les 22 pour lesquels le suivi a été possible au collège. Au total, 9 autres élèves ont été « perdus » par la recherche pour différentes raisons qui n'étaient pas prévues au début de ce suivi : déménagements en fin de CM2, inscription dans un autre collège que celui de rattachement. De plus, dans chaque classe, un élève vu comme un « bon » par ses pairs a été intégré dans le suivi, surtout pour que la recherche n'entraîne pas d'effets non désirés.

Tableau récapitulatif des élèves suivis

Pré-nom ¹	Sexe	Né en	Redoublements ²	Remarques, élève suivi car ³	Etablissement classes ⁴	Absences ⁵ en 6 ^{ème}	Situations des parents	Père : profession ⁶ / pays de naissance	Mère : profession / pays ou territoire de naissance	Fratrie ⁷
Niamounga*	F	88	rCP.	Retards fréquents le matin	Ba Yc	2 7 ?	Ne connaît pas son père	? / Mauritanie	ménages le matin / Martinique	1 grande sœur, 2 petits frères
Vikash*	M	89		Instabilité, bagarres	Ba Yd/e	1 0 1	Divorcés	Electricien / France	Chômage / stage informatique / France	1 demi-frère
Jérémy*	M	88	rCP	C.A français ; absences fréquentes	Ba Ya	1 8 ?	Mariés	Maçon / Portugal	Sans emploi / Portugal	2 grands frères, 1 grande sœur

¹ Il s'agit des prénoms que nous leur avons attribués afin de garder leur anonymat. Une étoile après le prénom signifie qu'un portrait figure dans la partie V.

² rCP = a redoublé le C.P. rCP/CE1 = a redoublé le C.P et le CE1.

³ Ce sont les termes employés par les enseignants de CM2 qui sont repris et ne font pas l'objet d'un travail dans ce tableau. "C.A. français" = suit les cours de français de la classe d'adaptation interne. Le faible niveau scolaire n'est pas mentionné dans le tableau : il serait présent à chaque ligne, mais il convient de ne pas l'oublier.

⁴ Les écoles A et B ont deux classes de CM2, baptisées « a » et « b ». Le collège X a cinq classes de sixième numérotées de 1 à 5. Le collège Y a cinq classes de sixième numérotées de « a » à « e ». Donc :

Aa = classe « a » du CM2 de l'école A.

Ba = classe « a » du CM2 de l'école B.

X3 = Sixième « 3 » (ou 6.3 dans le texte du rapport) du collège X.

Yd = Sixième « d » (ou 6D dans le texte du rapport) du collège Y. (Yd/e = élève ayant changé en cours d'année de classe, de « d » vers « e »).

⁵ Nombre de demi-journées, justifiées ou non, pour chacun des trois trimestres, mentionnées sur le bulletin.

⁶ Profession ou situation sociale (RMI par exemple)

⁷ Ne sont pris ici en compte que les réponses à ces questions dans les entretiens. On peut faire l'hypothèse que les élèves y répondent par rapport à l'image qu'ils se font du chercheur, dans certains cas en tant qu'« occidental », ils ne prennent donc en compte que la famille « restreinte » quand les pères sont polygames.

Pré-nom	Sexe	Né en	Redoublements	Remarques, élève suivi car	Etablissement classes	Absences en 6 ^{ème}	Situations des parents	Père : profession / pays de naissance	Mère : profession / pays ou territoire de naissance	Fratrie
Raf-fik*	M	87	rCP/CE2	4 écoles du quartier fréquentées dans la scolarité élémentaire, conflits avec adultes, peu de travail, absences, retards, le « chef » de l'école, suivi AEMO	Ba Yc	26 19 non précisé au 3 ^e trimestre, mais déscolarisé plusieurs semaines	Mariés	? / Mali	? / Mali	5 plus grands (2 au pays, 1 autonome), 2 plus petits
Ba-chir	M	88	rCP	Se braque souvent, fait le pitre, mais travaille et comprend assez bien	Ba Yb	4 0 0	Mariés	Intérimaire / Algérie	Sans emploi / Algérie	1 grand frère autonome
Dor-da	M	88	a passé un an au Mali entre CE1 & CE2	Résultats scolaires pas meilleurs que ses camarades de classe, mais sage et raisonné, parents souvent absents (au Mali) : confié à la garde des voisins	Ba Yd	2 4 0	Mariés	Boulangier / Mali	Sans emploi / Mali	3 petites sœurs
Bassekou*	M	88	rCP	Beaucoup de difficultés de compréhension, C.A. maths, parle peu à l'enseignant, sage : essaie de se faire oublier	Ba Yb	1 1 1	Mariés	Vendeur de bijoux africains	Sans emploi (a fait des ménages)	Frères : 1 grand, 1 petit ; Sœurs : 3 petites
Salim	M	89		CP-CE2 en Tunisie, quelques difficultés avec la famille, essaie de négocier les « notes »	Bb Yd	0 4 0	Mariés	? (mais travaille) / Tunisie	Sans emploi / Tunisie	3 frères (2 grands, 1 petit)
Zine-dine	M	88		fainéant, travaille à minima, cherche à se faire oublier	Bb Yd	2 0 4	Mariés	Maçon (retraité) / Algérie	? (mais travaille) / Algérie	3 frères (2 grands dont 1 autonome, 1 petit)

Pré-nom	Sexe	Né en	Redoublements	Remarques, élève suivi car	Etablissement classes	Absences en 6 ^{ème}	Situations des parents	Père : profession / pays de naissance	Mère : profession / pays ou territoire de naissance	Fratrie
Khaled	M	88	CE1	Lent, rêve pendant la classe, quelques absences, a "égaré" les contrôles, essaie de négocier les « notes »	Bb X2	0 ? 4	Mariés	Serveur / Côte d'Ivoire	Ménages le matin / Côte d'Ivoire	2 grands frères (dont 1 autonome), 2 sœurs : 1 petite et 1 qui vient d'arriver d'Afrique et est en 6 ^e après arrivée en CLIN.
Amidou*	M	88	rCP	Gentil mais "il faut le tenir", peut "disjoncter", appliqué mais remue beaucoup	Bb Yd	0 1 0	Mariés	Intérimaire & manutentionnaire à la journée / Mali	Sans emploi / Mali	2 petites sœurs et 2 grands frères
Che-rif	M	88	rCE1	Conflits occasionnels avec adultes voire insultes, inattention, dort en classe	Ab X3	7 ? 9	Père en Algérie de puis 2 ans (incarcéré selon les enseignants)	? / Algérie	RMI / Italie	1 demi-frère autonome et 1 grand frère
Fofana	M	88	r CM1	Refus fréquent de travailler, conflit avec adultes	Aa X2	0 ? 2	Mariés	"Nettoyeur" (?) / Sénégal	Sans emploi / Sénégal	1 petite sœur, 2 grands frères
Moussa*	M	89		refus de travailler et des règles scolaires, comportement difficile envers adultes et pairs, pré-délinquance	Aa X1 / Z ¹	Exclu sans affectation au premier trimestre 5 12	Mariés	Chauffeur / Sénégal	Sans emploi / Sénégal	3 grands frères, 1 grande sœur, 1 petit frère

¹ Elève exclu du collège X, réaffecté au collège Z (au bout de trois mois) où le suivi a continué. Voir partie V.

Pré-nom	Sexe	Né en	Redoublements	Remarques, élève suivi car	Etablissement classes	Absences en 6 ^{ème}	Situations des parents	Père : profession / pays de naissance	Mère : profession / pays ou territoire de naissance	Fratrie
Aboukassem	M	88	CE1	refus de travailler et des règles scolaires, comportement difficile envers adultes et pairs, joue au "caï d", pré-délinquance	Aa X5	? ? 12	Mariés	Eboueur / Mali	Mère au foyer / Mali	1 grande sœur et 2 grands frères (dont un au Mali), 5 petites sœurs et 3 petits frères
Souleymane	M	88	CE1	Irrespect envers les adultes, déconcentration, ne se plie pas aux règles scolaires, absentéisme, désintérêt pour les tâches scolaires	Ab X2	2 ? 5	Mariés	Homme d'entretien dans un hôtel / Sénégal	Sans emploi / Sénégal	Fils unique
Lamine	M	88	?	Pas volontaire, conflits avec adultes. Arrivé en CM2 en octobre de Guinée-Conakry.	Ab X1	? ? ?	?	? / Guinée-Conakry	? / Guinée-Conakry	Dernier arrivé en France, difficulté d'intégration dans la fratrie. Sœurs : 3 grandes. Frères : 1 grand, 1 petit
Chemse-dine	M	89		Lent, paresseux, indiscipliné, insolent, déconcentration	Aa X2	1 ? 2	Mariés	Employé dans un restaurant / Tunisie	Sans emploi / Tunisie	2 grands frères
Lucie*	F	89 ? ¹		Aucun intérêt pour la classe, pense plus à "plaire", peu de travail. Arrivée en France en CE1.	Aa X1	? ? 0	vit avec son père et son oncle, les différentes mères de la fratrie sont en Afrique.	Opérateur vidéo / Congo	? / Congo	5 grands frères (ou demi) et 4 sœurs (ou demi), tous aînés

¹ Age incertain, voir l'étude de cas partie V.

Pré-nom	Sexe	Né en	Redoublements	Remarques, élève suivi car	Etablissement classes	Absences en 6 ^{ème}	Situations des parents	Père : profession / pays de naissance	Mère : profession / pays ou territoire de naissance	Fratie
Abiola	F	88	CE2	Appliquée, mais manque de confiance et de maturation	Aa X5	? ? 1	Père ne vivant pas en France, mère souvent absente du domicile	Agent de nettoyage retraité / Sénégal	? / Sénégal	1 petit frère, 1 grand frère, 1 grande sœur
Bob	M	89		Insolences	Ab X3	1 ? 0	Parents séparés, vit avec sa mère	? /	Vendeuse /	1 petit frère connu depuis peu (vivait au Portugal chez la tante)
Afoussa	M	89		Conflit avec adultes, fragile, découragement, blocage, refus	Ab X5	? ? 2	Mariés	Chômage / Mali	? / Mali	2 grands frères. Sœurs : 2 grandes, 3 petites

Pluralité des données recueillies

Plusieurs raisons ont concouru à une recueil de données plurielles.

Premièrement et surtout, on l'a dit, les déscolarisés sont d'abord des élèves en difficulté cognitive, et peuvent se réfugier dans l'indiscipline, peuvent avoir du ressentiment envers l'École et les enseignants, ce qui les empêche d'autant plus d'apprendre. Rejoignant en cela de précédents travaux d'E.S.COL, l'étude des processus de décrochage repose ici sur l'hypothèse que ceux-ci se jouent sur une pluralité de registres, sociaux, socio-institutionnel, socio-cognitif, subjectif et langagier, qui interagissent. Ce qui conduisait à recueillir des données hétérogènes.

Deuxièmement, nous concevons l'étude des « situations scolaires » au regard des « formes scolaires » (telles qu'elles sont définies institutionnellement et telles qu'elles sont mises en œuvre dans les établissements et dans les classes), et en particulier des formes de travail scolaire, auxquelles sont confrontés les élèves. L'objectif est de comprendre ce qui peut mettre les élèves suivis en difficulté cognitive (dans l'activité intellectuelle mobilisée pour l'apprentissage, dans les productions écrites, dans les interactions verbales et non verbales avec les enseignants et avec les pairs, dans le traitement des difficultés, etc.) ainsi que l'interprétation qu'ils en font, et les comportements qu'ils adoptent en conséquence. Ce qui nécessite d'abord des données plurielles sur chaque situation analysée, rapportées aux contextes (idéologies dominantes en matière d'éducation et de pédagogie, programmes scolaires, évolutions sociales et scolaires...) plus généraux dans lesquels s'inscrivent ces situations d'apprentissage. Cette démarche nécessite en outre de recueillir des données sur les situations observées directement et sur l'interprétation qu'en font les élèves.

Troisièmement, on l'a également évoqué, le ne pouvoir distinguer qu'*a posteriori* incidents conjoncturels et événements déclencheurs de décrochage se rapportant à des phénomènes récurrents, impliquait de recueillir largement des données dès le début.

Quatrièmement, à l'appui des enseignements de travaux antérieurs de l'équipe de recherche, le risque est grand d'être pris dans des effets de situation, notamment en ce que ces élèves soient parmi les plus enclins soit à être peu bavards sur leurs difficultés, soit au contraire à être verbalement prolixes sur les difficultés tels qu'ils les vivent (à « affabuler ») sans que leurs discours (recueillis dans le cadre d'entretiens) soient mis en regard des situations spécifiées, des activités dans lesquelles ils se sont engagés, des interactions qui y ont eu lieu, et de leurs propres productions. Même si ce risque paraissait plus grand pour de potentiels décrocheurs, cela participe plus généralement d'une conception des pratiques sociales et en particulier des pratiques langagières comme n'étant pas « transparentes » aux sujets eux-mêmes (Bautier, 1989 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998).

Donc, d'une part, la pluralité des données recueillies a donc porté, tout au long du travail de terrain, sur différents aspects de l'expérience scolaire et de la vie de l'adolescent, mais aussi de la vie de l'établissement scolaire : situations de classe (dans différentes disciplines, mais surtout en français car partant de l'hypothèse que des difficultés importantes devaient se jouer autour de l'écriture), situations « à la lisière de la classe » (échanges avec le professeur en début et en fin de cours ou dans les couloirs, cour de récréation, etc.), situations « institutionnelles » (conseils de classe, convocation de l'enfant et/ou de la famille par la direction de l'établissement scolaire, temps de concertation avec l'élève), situations hors-classe dans l'établissement (permanence, cantine, cour de récréation, couloirs, échanges en salle des professeurs) ou « à la lisière » de celui-ci (ouverture des portes, entrées et sorties, regroupements devant l'entrée ou à proximité, etc.) ; mais aussi les réunions entre professeurs et les temps informels dans la salle des maîtres ou au café ; et, dans une moindre mesure, un travail ethnographique dans le quartier : activités périscolaires (aide aux devoirs, centre de loisirs) et temps hors scolaire (sur le terrain de sport en accès libre, sur le marché qui se tient deux fois par semaine dans le quartier, dans les petits commerces et en particulier les regroupements devant la "supérette" ou la boulangerie proches des établissements scolaires).

D'autre part, des données de nature différente ont été recueillies : 1) sur les établissements et les équipes ; 2) sur les formes scolaires de l'école élémentaire et du collège ; 3) de façon directe sur les situations de confrontation des élèves suivis à ces formes ; 4) sur les productions écrites de ces élèves. Cela donne les matériaux suivants : observations et enregistrements audio de situations de classe ou « à la lisière de celle-ci » (cf. paragraphe précédent), observations « simples » (tenue d'un « journal de bord ») des autres situations listées dans le paragraphe précédent, recueil (photocopie) d'écrits produits par les élèves (évaluations occasionnelles ou instituées à l'entrée en sixième, copies, devoirs au domicile, classeurs, cahiers de texte, dessins...) et de documents distribués par les enseignants, mais aussi de documents institutionnels (bulletins scolaires, rapports de conseils de disciplines, lettre aux parents, etc.), entretiens avec les enseignants et les équipes de direction (mais aussi plus occasionnellement avec des agents d'entretien ou des gardiens des établissements), et deux entretiens semi-directifs de recherche avec chaque élève suivi (l'un en juin l'année de CM2, l'autre en mai l'année de sixième).

C'est non pas le cumul de données diverses qui était le souci de cette démarche, mais plutôt le fait de les recouper, d'interpréter les données les unes par rapport aux autres, afin

d'éviter les effets de situation, et ainsi que les éléments d'analyses portent sur des récurrences, des convergences, au-delà de la spécificité du mode de recueil de données.

2. Travail, apprentissages, et formes disciplinaires (Stéphane Bonnéry)

Dans cette section, nous avons tenu à décrire dans le détail les différents éléments et les différents registres qui dans une situation donnée peuvent concourir à construire chez les élèves une interprétation de l'école qui ne les engage pas dans les apprentissages. Comme il s'agit de phénomènes récurrents et qui renvoient les uns aux autres, nous avons également tenu à montrer ces cumuls et ces liens. Ce faisant, nous avons conscience d'avoir été conduit à des répétitions. Le lecteur voudra bien nous en excuser.

EXEMPLE D'UN TRAVAIL SUR LE SCHEMA ELECTRIQUE EN CM2. PERSONNALISATION, AMBIGUÏTES DU FAIRE, ET LOGIQUES D'APPRENTISSAGE.

L'évocation de ce premier exemple sera relativement détaillée. En effet, il nous semble permettre de poser un certain nombre d'enseignements pour l'analyse des formes scolaires auxquelles se confrontent les élèves, sur ce qui peut les mettre en difficulté cognitive sans pour autant qu'ils se vivent comme tels, voire en croyant qu'ils font ce qui est attendu (en particulier quand l'activité intellectuelle attendue repose sur la décontextualisation / recontextualisation de savoirs, et sur un travail en « séquences »), mais aussi sur les ambiguïtés et glissements de registres dont peuvent être porteuses les relations pédagogiques qui cherchent à « s'adapter » aux élèves en difficulté.

Ce travail mené dans une classe de CM2 sur le schéma électrique sera donc contextualisé puis présenté / résumé (en essayant d'être le plus précis possible tout en étant assez bref), avant de voir au travers de la façon dont s'y confrontent trois élèves les enseignements que nous en tirons, repris dans la conclusion.

Contextualisation de l'exemple.

La séance de classe dont il va être question se déroule dans la classe de CM2 A (école B) un mardi matin du mois de mai 2000, dans la période comprise entre la récréation et la coupure de la mi-journée. Les élèves savent à l'avance (l'enseignante présente chaque matin « l'emploi du temps de la journée ») qu'ils vont travailler par binômes¹, sous forme de travaux dirigés, comme ils ont pu le faire en d'autres occasions et parmi celles-ci deux fois en présence du chercheur ; le déplacement de celui-ci d'une table à l'autre, convenu avec l'enseignante², pendant les stricts moments où celle-ci n'explique pas à l'ensemble du demi-

¹ Formule qu'ils connaissent déjà, et qui fait d'entrée de séance l'enjeu de placements stratégiques car ils savent empiriquement que ces binômes ne sont pas pré-constitués par l'enseignante en tout cas de façon explicite, et qu'elle procède à une répartition en fonction de la proximité géographique des enfants : certains veulent être avec tel « copain » pour des raisons d'affinités, d'autres veulent être avec tel « élève » qui est « bon », d'autres encore veulent surtout éviter d'être avec untel qui leur paraît insupportable car trop remuant et accaparant les objets matériels de travail en binôme.

² Dans notre propos, les différentes appellations « institutrice », « professeur des écoles », « enseignante », « maîtresse », etc., ne réfèrent pas à une position institutionnelle, mais leur alternance vise simplement à éviter

groupe, n'est plus une surprise ni une source de déstabilisation pour les élèves, habitués à cette présence à leurs côtés.

En effet, plus généralement, lors de cette séance, la présence très régulière (en ce début de recherche, deux jours par semaine depuis les vacances de printemps, soit environ depuis un mois) du chercheur dans la classe a permis de dépasser la phase où la recherche modifiait sensiblement les comportements de chacun, ce qui est bien compréhensible, qu'il s'agisse soit de gêne de l'enseignante à être observée dans sa pratique, soit de la même gêne de certains élèves, soit encore de la crainte que leurs pratiques non scolaires (bavarder, dessiner, somnoler...) que certains savent dissimuler à l'institutrice ne soit « répétée » à celle-ci, soit enfin (liste non exhaustive) que les plus provocateurs fassent exprès de faire des bêtises ou de ne pas écouter de façon à attirer l'attention du chercheur et à « tester » sa réaction.

La présente séance est dans la continuité d'un travail déjà engagé. N'ayant pas assisté à ce qui précédait, nous avons eu besoin d'éclaircissements¹ sur ce travail, ce qui de fait a permis de recueillir les éléments résumés dans ce paragraphe auprès de l'enseignante, où l'on a veillé à respecter l'esprit de ces propos, et notamment ce qui justifiait les choix dans l'activité. Ce travail a commencé deux semaines avant, à la même plage horaire qui, depuis que l'école « bénéficie » d'emplois-jeunes, est celle prévue dans l'emploi du temps de l'un d'entre eux² comme prise en charge du demi-groupe, sur des activités préparées par l'enseignante en concertation avec lui. L'allègement du groupe classe de moitié permet à l'institutrice de mettre plus facilement en place des travaux dirigés, en particulier nécessitant du matériel. Seule la moitié du groupe est donc présente pour cette « séance de technologie »³ (la semaine suivante, les deux groupes inverseront), groupe qui, étant en activité avec l'aide-éducateur le mardi précédent, avait débuté le travail en technologie deux semaines auparavant. Celui qui est donc dans la salle de classe sait que le moment qui vient est une séance de « technologie », puisque c'est ce qui a été annoncé par la maîtresse. Les élèves savent que la fixité de la plage horaire tient aux contraintes qui viennent d'être énoncées autour de l'organisation du temps des adultes de l'école.

La succession de séances que comprend ce travail a été conçue par l'institutrice, au travers d'emprunts à différents manuels. Lors de la séance précédente, que nous appellerons la **séance n°1**, avec ce demi-groupe (et avec l'autre, cela va de soi, nous ne le repréciserons plus systématiquement dans la suite du rapport des explications de l'enseignante), les élèves ont construit un interrupteur électrique avec les matériaux suivants (nommés exactement comme il suit par l'enseignante dans sa formulation auprès du chercheur et dont tout porte à croire, cela aura son importance, que l'appellation était la même lors des semaines précédentes auprès des élèves) : deux clous, deux fils armés de pinces crocodiles de chaque côté, une lamelle de carton, du papier d'aluminium, et une planchette de contreplaqué. Avec un marteau et après mesures à la règle et à l'équerre (permettant comme le précise la maîtresse de réviser des leçons précédentes sur l'utilisation de ces outils), les objets ont été assemblés à partir de consignes enseignantes données au groupe étape par étape (c'est-à-dire découper aux bonnes dimensions la lamelle de carton, puis la recouvrir de papier d'aluminium, puis mesurer pour

les répétitions. (Pour information, en l'occurrence, l'enseignante dont il s'agit dans ce premier exemple, qui a 34 ans, a un statut de professeur des écoles.)

¹ Demandés avant la séance, pendant la récréation, dans la cour puisque l'enseignante est ce jour-là de surveillance de la récréation.

² Chacun de ces deux emplois-jeunes est affecté sur un regroupement de niveau, celui-ci sur les CM.1./C.M.2.

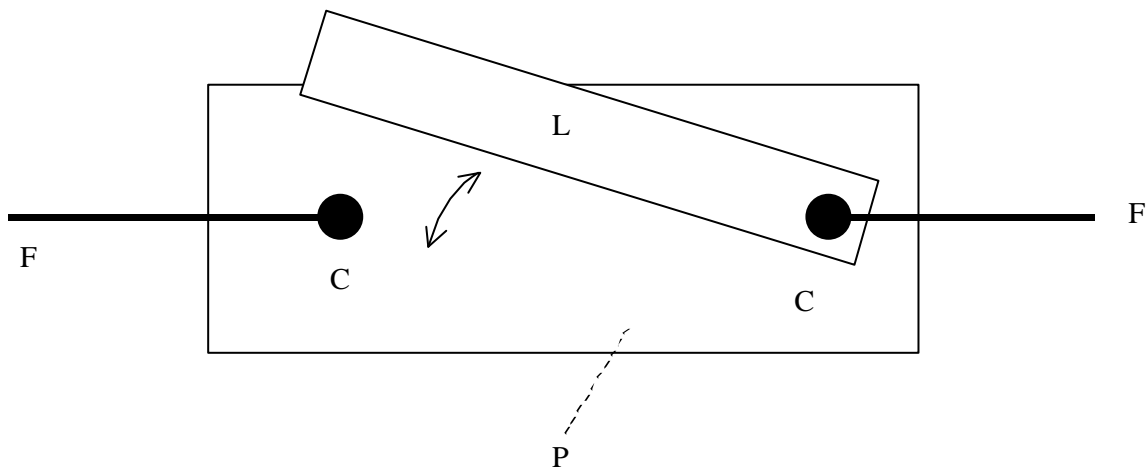
³ Pour information, l'autre moitié étant en salle informatique où l'aide-éducateur les aide dans la manipulation du traitement de texte, l'activité étant organisée autour de la dactylographie d'un texte écrit dans une activité avec l'enseignante.

déterminer ensemble l'endroit où devra être planté le premier clou, etc.). La séance entière a été utilisée à cela. L'objet fabriqué a été d'emblée appelé un interrupteur, il a été expliqué que : « il s'agit d'un interrupteur comme il y en a partout où il y a l'électricité, mais que celui-ci permet de voir ce qui se passe dans la petite boîte en plastique à travers laquelle on ne voit pas d'habitude » (rappel effectué lors de la séance suivante où nous sommes présent).

L'objectif général de la série de séances tel qu'il nous est formulé par l'enseignante (toujours auparavant, durant la récréation) consiste en « l'apprentissage du schéma électrique et de la schématisation ». De même, au travers de la construction de l'interrupteur poursuivait-elle plusieurs buts : « les motiver pour ces séances, car ces élèves aiment manipuler, et chacun aura fabriqué son interrupteur », « les aider à comprendre, parce que comme ils sont plus manuels ça va les aider pour passer à la schématisation ».

Les observations dont il sera fait mention cumulent les deux séances similaires vécues successivement par les deux demi-groupes. Les explications « plénières » de l'enseignante, à l'ensemble des présents, étant assez brèves et variant très peu (les consignes ne varient quasiment pas –et nous considérons comme insignifiantes ces mini-variations, les écrits au tableau sont rigoureusement identiques), on ne les distinguera pas dans le compte-rendu de ces deux séances ; par contre, les réactions, les relances, les réponses, etc., dans l'interaction avec les deux demi-groupes, varient nettement, même si comme on va le voir elles nous semblent procéder de la même logique. Portant notre attention non pas sur l'aspect purement didactique de la situation, mais de ce à quoi se confrontent les élèves au regard du cadre théorique présenté, le choix de présentation consiste à se centrer sur les difficultés que rencontrent certains élèves dans cette (ces) séance(s).

Nous représentons l'objet fabriqué par la vue aérienne de celui-ci (pour donner une idée des proportions, la longueur de la planchette est de vingt-cinq centimètres), que nous appellerons la « **figure n° 1** » :



Vue aérienne de la construction

Légende :

P = "Planchette" en bois ; support de l'interrupteur.

C = Clous métalliques.

L = Lamelle recouverte d'aluminium pivotant sur l'un des clous et butant sur le second.

F = Fils raccordés aux clous.

Résumé du déroulement des séances

Lors de cette séance suivante, donc la **séance n° 2**, après la constitution des binômes, l'enseignante débute par : « vous allez commencer par aller chercher votre interrupteur » ; les élèves vont donc chercher, parmi ceux où il est rangé l'objet de « leur » fabrication (qui suscite quelques commentaires respectifs des uns envers les autres, y compris de l'enseignante, sur la conformité avec l'objet attendu), puis, encore en fonctionnant étape par étape avec les consignes enseignantes les binômes ayant en plus à leur disposition (la maîtresse a fait distribuer chaque objet différent par un élève différent) une ampoule électrique, un support d'ampoule, une pile plate et trois fils (armés de pinces crocodiles) supplémentaires, un circuit simple est monté. Les élèves procèdent à des essais, et à partir des questions qu'elle pose et des réponses plus ou moins sollicitées chez les uns et chez les autres, le groupe conclue rapidement que si le « circuit » est bien monté, quand la lamelle pivotante sur un clou touche l'autre clou, l'ampoule s'allume, conclusion reformulée par l'enseignante : « L'ampoule s'allume. Le courant électrique passe ». Au fur et à mesure des échanges, ont été amenés par l'enseignante elle-même et/ou par sollicitation de réponses chez les élèves, les termes, repris et écrits en colonne au tableau (les termes non retenus ne l'étant pas) : « ampoule et support d'ampoule », « interrupteur », « fils », « pile », « courant électrique ». Ensuite, après avoir fait prendre une feuille de classeur à chacun, elle leur fait noter ces termes, puis vient la consigne : « chacun va dessiner l'interrupteur qu'il a fabriqué ; vous pouvez échanger avec votre binôme sur vos dessins, à condition que ce soit à voix basse, c'est même recommandé puisque si vous êtes en binôme, c'est pour vous entraider. » Jusqu'à la fin de la séance (ou presque, les cinq dernières minutes environ étant consacrées à ranger la feuille dans le classeur « éveil », dans la rubrique « technologie » et à donner quelques consignes pour anticiper les séances de l'après-midi –sans rapport avec la séance de technologie), les élèves « dessinent » donc, le plus fidèlement possible, ce qu'ils voient, en restant plus ou moins (mais dans l'ensemble, plutôt plus que moins) près du contexte matériel, par exemple pour certains en changeant de couleur de stylo quand les gaines des fils sont de couleurs dépareillées, ou en essayant de respecter la longueur relative des fils, pour d'autres en dessinant le nombre exact de dents de chaque pince crocodile, etc., les critères de sélection des informations à prélever variant moins au sein des binômes. Il apparaît dans les réponses aux questions posées aux élèves en fin d'activité que le plus souvent, en voyant le voisin s'attacher à tel élément particulier, l'élève qui n'avait pas remarqué tel élément ou tel degré de détail, y attache de l'importance.

A partir de la semaine suivante, l'aide-éducateur étant disponible toute la matinée¹, les doubles séances technologie / salle informatique alternent donc non plus d'une semaine sur l'autre, mais avant / après la récréation, doublant ainsi le nombre de séances disponibles dans le mois restant d'ici la fin juin. Les séances que nous appellerons n° 3, n° 4, n° 5 et n° 6 ont donc lieu de semaine en semaine.

Au début de la séance n°3, l'enseignante a corrigé les dessins en indiquant sur ceux-ci une erreur dans la retranscription du montage, par exemple quand deux pinces crocodiles ne sont pas reliées l'une à l'autre, le courant ne peut pas passer. Après consultation de ces corrections, consigne est donnée de redistribuer le matériel (même méthode de répartition des tâches que la séance précédente), puis : « maintenant, chaque binôme refait son montage ».

¹ L'autre classe de C.M.2 étant partie en classe de mer deux semaines, l'enseignante juge que malgré les avantages, cela leur fait perdre un peu de temps pour l'avancée du programme, elle garde à son retour le groupe entier avec elle pour se consacrer aux leçons de français et de mathématiques en séance plénière.

Bassekou, en binôme avec Vikash¹, consulte ce matériel du regard et paraît bloqué. Quand vient son tour, il prend les fils en main et reste interdit, regardant alternativement ceux-ci et son dessin. Vikash intervient : « mais vas-y, qu'est-ce que t'attends ? » et se voit répondre (à voix très basse, comme le fait toujours Bassekou en classe, essayant de passer le plus possible inaperçu vis-à-vis de l'enseignante) : « les fils, c'est pas les mêmes, y'en avait un rouge, y'en avait un vert, et là c'est pas pareil... » Son interlocuteur, beaucoup moins discret, comme à son habitude, dit à haute voix : « qu'est-ce que t'en as foutre ? Tu branches les fils comme ça, tu vas voir », et il essaie de les lui prendre des mains, ce qui provoque quelques mouvements de bras, Bassekou considérant que son tour était venu de manipuler. La maîtresse intervient, rappelle les consignes de travail en binôme : « on n'est pas là pour faire tout seul, mais pour s'entraider, et échanger ; Vikash, tu n'as pas à faire tout tout seul », ce à quoi il répond : « mais c'était pour lui montrer, il sait pas faire... » ; Bassekou l'interrompt : « si, je sais faire, mais c'est parce que les fils c'est pas la même couleur, et je savais pas que ça faisait rien ». Ce dont l'enseignante se saisit pour s'adresser à toute la classe : « alors, écoutez bien... écoutez, tous... [quelques interactions de retour à l'ordre et pour faire silence] Alors la couleur des fils, c'est pas important, en fait, les fils, ils sont à l'intérieur de ce qu'on voit ; ils sont recouvert d'un plastique de couleur, mais à l'intérieur c'est les mêmes. Si vous aviez un fil d'une couleur, vous pouvez le remplacer par un fil d'une autre couleur ».

Une fois que chaque binôme a reconstitué le montage et, comme l'a demandé l'institutrice, « vérifié qu'il est bien monté, en regardant si l'ampoule s'allume quand on branche l'interrupteur », elle leur distribue une fiche photocopiée d'un manuel qui guide les « expériences » qu'ils ont à faire. Il s'agit par exemple de la question : « Quand on dévisse l'ampoule, que se passe-t-il ? » suivie d'un espace pour répondre. Ainsi de suite, les questions guident l'élève jusqu'à la conclusion selon laquelle pour que le courant passe, chaque élément du circuit doit être relié aux autres et former une chaîne continue. Si beaucoup d'élèves, cette fois encore, arrivent à la conclusion qu'à chaque fois qu'on débranche un élément, « l'ampoule s'éteint », bien peu ont compris le saut de ce constat à la formulation « le courant ne passe plus », saut qui, s'il est reproduit à plusieurs reprises par l'enseignante comme une reformulation évidente n'est jamais explicité lors de cette séance (il le sera plus tard). En fin de séance, la maîtresse apporte un terme nouveau (et elle l'écrit au tableau et ils doivent le recopier) qui vient désigner ce qu'ils ont appris : c'est un montage en série.

Lors de la séance n°4, l'objectif de l'enseignante est d'aider les élèves à passer du dessin au schéma, démarche toujours reprise dans plusieurs manuels qui proposent les fiches adéquates de travaux pratiques. Partant du dessin que les élèves ont repris sous les yeux dans le classeur, et qu'ils ont découvert redessiné sur la partie gauche du tableau à leur arrivée en classe, un mini-cours magistral a lieu, dont voici les extraits principaux (ont été ôtées les répétitions strictes propres à l'oral, les interactions pour « tenir » la classe et autres remarques hors-propos) :

« L'autre fois, on a dessiné le circuit. Certains ont mis beaucoup de détails. Aujourd'hui, on va faire une sorte de dessin plus simple, on va appeler ça un *schéma*². Par exemple, pour *schématiser* un fil, on va juste faire un trait [au fur et à mesure, elle écrit l'intitulé et le symbole : voir le résultat en figure 2]. Pour *schématiser* l'ampoule, on va faire un symbole, c'est comme un cercle avec une croix dedans... Bon, donc, chaque fois qu'on verra ce

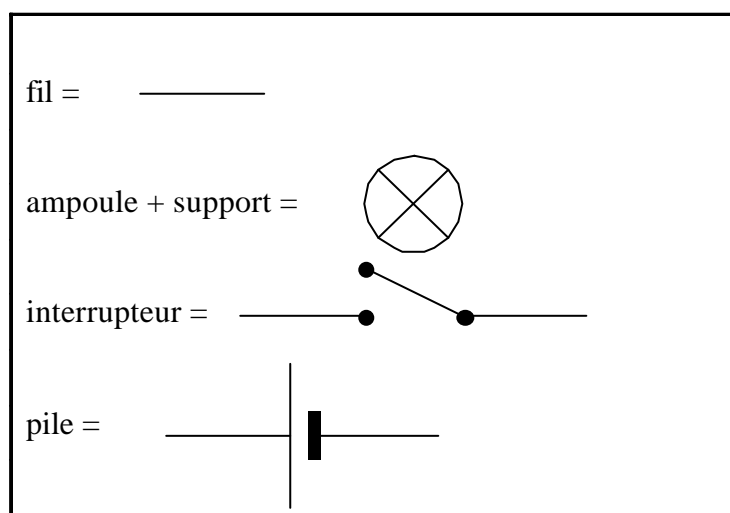
¹ Qui s'est déjà jeté sur le matériel pour faire, car, comme pour beaucoup d'autres binômes, leur fonctionnement repose moins sur le fait de travailler ensemble que sur celui de faire chacun son tour, en démontant entre les deux.

² Dans les interactions citées, sauf indication contraire, les mots en italique signifient que l'interlocuteur appuie sur le mot, pour le faire ressortir.

symbole, ça veut dire que c'est une ampoule schématisée. Il n'y a plus besoin de dessiner tous les détails, comme on l'a fait. De la même façon, l'interrupteur, on va le schématiser comme ça, on garde juste les deux clous schématisés et la lamelle, qui touche le clou ou non, selon que l'interrupteur est ouvert ou fermé, là par exemple, on va schématiser l'interrupteur ouvert... Je disais qu'on va schématiser l'interrupteur comme ça. Et après, il nous reste la pile, qu'on va schématiser comme ça, avec la grande lame et la petite lame, vous vous rappelez qu'on l'avait dit, en regardant comment c'était fait, une pile, que dessus il y avait une grande lame et une petite lame... Donc, chaque fois qu'on verra un de ces symboles, on saura que ça veut dire un fil, une ampoule, un interrupteur, ou une pile. Et quand nous on voudra représenter un fil, une ampoule, un interrupteur, ou une pile, maintenant, on n'aura plus besoin de dessiner tous les détails, on schématisera, on mettra juste les symboles. [Une élève, Leï la, s'adresse à l'enseignante : «Pascale, on a oublié le support de la lampe »] Oui, enfin non, on l'a pas oublié. C'est plutôt que le support d'ampoule, on peut s'en passer, c'est pas la peine de le représenter. Vous vous rappelez quand on avait essayé d'enlever complètement l'ampoule, en lui faisant toucher les fils, elle brillait, le courant passait... mais c'était pas pratique. Le support d'ampoule, ça sert juste à bien tenir l'ampoule pour ne pas qu'on ait tout le temps à tenir le fil contre. Quand on schématise l'ampoule, c'est comme si on schématisait à la fois l'ampoule et le support d'ampoule. D'ailleurs on va le rajouter au tableau. Bien. Il n'y a pas d'autres questions ? Non ? Bon, alors vous recopiez sur une feuille de classeur ce que j'ai écrit ici, dans ce cadre, au tableau, et pendant ce temps je vous distribue la fiche d'aujourd'hui. »

Ce monologue est très sensiblement le même que celui qui est tenu dans l'autre demi groupe, à une variante près : la réponse faite à la remarque de Leï la est intégrée dans la leçon du second demi-groupe, où il est dit directement que le symbole schématise l'ampoule et son support.

On trouvera dans la **figure 2** ci-dessous ce que les élèves doivent recopier au final.



Dans la fiche distribuée, avec le matériel nécessaire (identique à celui des semaines précédentes, avec en supplément deux fils et une ampoule plus un support d'ampoule), il est demandé aux élèves d'abord de schématiser le schéma du montage qu'ils avaient dessiné (dans le déroulement de cette classe, lors des séances précédentes), puis de réaliser divers

montages sur le modèle des schémas dessinés. Les élèves vont donc travailler sur ces consignes, parfois seuls, parfois avec des interactions, que ce soit au sein du binôme, ou comme nous le dira l'un d'eux pour se « donner la solution » d'un copain à l'autre hors binôme, ou encore avec l'enseignante qui passe d'un binôme à l'autre, jusqu'à la correction collective.

Si des reformulations de ces explications ont lieu dans le cadre de ces interactions, ce sera beaucoup moins le cas lors des séances n° 5 et n° 6 des semaines suivantes, autrement dit, le « passage » à la schématisation se joue sur la séance n° 4.

Nous allons détailler plus particulièrement dans ce qui suit le déroulement de cette séance n° 4. Auparavant, précisons que les séances n° 5 et n° 6 des semaines suivantes, dont il sera question de façon moins détaillée, ont porté sur la différence entre montages en série et montages en parallèle, au travers de nouvelles fiches, de la réalisation de montages à partir de schémas et de schémas à partir de montages. De plus, nous ferons davantage mention du contrôle de connaissances et de sa correction à la fin des séances.

Pendant qu'ils travaillent ou qu'ils corrigent, plusieurs élèves se trouvent confrontés à des difficultés, dont l'exposition détaillée de trois cas nous semble révélatrice des difficultés que certains peuvent éprouver, et qui contribue à l'objet de la recherche. Ces trois cas ont été choisis pour plusieurs raisons ; d'abord, ces élèves ne sont pas tous dans le même sous-groupe, ce qui évite les effets de contexte (ils se confrontent à la même forme scolaire au-delà des interactions particulières de tel ou tel groupe) ; ensuite, ils se comportent différemment face à une séance et des difficultés d'apprentissage similaires ; enfin, mais ce n'est pas une raison du choix des exemples (c'est plutôt dans le sens contraire) ils seront tous trois repris dans les portraits d'élèves (nous avons réservé pour cela les informations plus générales sur ces enfants comme la mise en cohérence spécifique à chacun de différents aspects ; cf. partie V).

*Raffik : « faire » pour « donner le change » ou en se prenant au jeu ;
Dorda : la volonté / difficulté de comprendre*

Dorda et Raffik sont dans le groupe de Leï la, l'élève qui a fait la remarque sur le support d'ampoule. Ils travaillent ensemble en binôme, à la fois car ils l'ont voulu (ils se sont sciemment rapprochés au moment où l'enseignante, de gestes de la main, constituait des binômes d'élèves sur le double critère –que les élèves ne connaissent pas, d'éviter d'assembler deux élèves peu travailleurs et de faire vite –donc en prenant les élèves les plus proches les uns des autres) et d'autre part car la maîtresse a également bien voulu les laisser ensemble. En effet, ces deux amis hors de l'école ont des points communs et des différences qui font qu'ils constituent un bon binôme aux yeux de l'institutrice ; d'une part, selon elle ils sont « proches l'un de l'autre » car « ils ont la même origine et ils sont de la même religion » (ils sont d'origine malienne et musulmans) et « ils sont très amis hors de l'école, en plus, c'est les deux « grands » de l'école »¹ ; d'autre part, Dorda « régule Raffik » car il est plus « sage », plus « posé », plus « travailleur et sérieux », alors que Raffik aimerait ne travailler « que quand il en a envie, c'est-à-dire pas souvent », et est « souvent dans l'opposition avec les adultes »².

¹ Si nous verrons que la mise en cohérence de ces éléments pose question, précisons de suite que pris isolément, nous avons constaté leur véracité.

² Durant la classe verte, avant les vacances de printemps, et donc avant le début de la recherche sur le terrain, quelques altercations vives ont eu lieu qui sont venues couronner une série d'événements conflictuels entre

Après la leçon, les élèves « se mettent » en activité, et ce, de façon différente au sein du même binôme. Raffik commence par s'amuser avec les éléments du circuit (mettre en contact les bornes de la pile avec sa langue, faire du morse en allumant et éteignant alternativement l'ampoule), dans le but assez évident de faire rire à distance quelques uns de ses amis dans la classe (pratique de détournement de l'activité pédagogique en direction des pairs qui est régulièrement la sienne). Quand il voit que l'institutrice débute une tournée des binômes, il se met au travail. Cela consiste pour l'essentiel à essayer de parvenir le plus vite possible au résultat, à commencer, puisque c'est la première question, par vérifier au fur et à mesure qu'il reprend son dessin (étape par étape : en partant de l'ampoule il suit le « chemin » du circuit) si Dorda ou d'autres élèves des binômes voisins ont bien le même résultat. Cette tâche évacuée et conclue dans un souffle par « allez, hop ! », il se met activement à faire des montages, et respecte à peu près la deuxième partie des consignes.

Pendant ce temps, Dorda a lui aussi schématisé son dessin (sans jouer avant) mais a marqué un temps d'arrêt, apparemment intrigué par quelque chose : alternativement, il manipule son interrupteur (en faisant pivoter la lamelle en aluminium, en pointant le doigt sur différentes parties¹).

Quand la maîtresse vient auprès de ces deux élèves, comme elle le fait pour chaque binôme, elle constate d'abord que le montage en cours sur le modèle d'un des schémas est conforme et ponctue par : « c'est bien, vous avez compris » ; puis, regardant leurs feuilles, fait remarquer à Raffik une erreur de « raccordement » de fils. Dorda lui pose alors la question suivante :

« Dorda – Pascale, ça là, c'est l'interrupteur, c'est pas la pile ? !

Enseignante – Oui, c'est l'interrupteur, regarde, je l'ai marqué au tableau. Tu l'as recopié ?

Dorda – Oui, mais j'étais pas sûr, parce que y'a pas la planchette.

Enseignante – Où ça ?

Dorda – Quand on a schématisé pourquoi on n'a pas schématisé la planchette ?

Enseignante (visiblement surprise) – Parce que, la planchette, ça n'est que le support de l'interrupteur, c'est pour tenir l'ensemble.

Raffik (intervient dans l'échange) – c'est comme le support d'ampoule ?

Enseignante – Oui, un peu... On va pas schématiser la planche, ça ne sert à rien.

Dorda – Moi je croyais que ça devait servir à quelque chose, si elle y est. Sinon, on l'aurait pas mis. Et comme les clous et tout il tient dessus, c'est que ça sert.

Raffik – On n'a qu'à faire pareil que Lei la, quand on schématise l'ampoule, on dit y'a ampoule plus support, là y'a interrupteur plus support.

Enseignante – On pourrait, mais ce qu'il y a d'important, c'est que quand on schématise, on met pas tous les détails, c'est pas la peine. D'accord ? Bon, continuez les montages, comme celui-là, c'est bien. [Elle s'éloigne vers un autre binôme.]

Dorda (prenant le chercheur à témoin nous demande) – J'ai pas compris, pourquoi il fallait pas schématiser la planchette. Parce qu'on a schématisé les clous, les deux petits points [il montre du doigt chaque fois sur un schéma] y'a aussi la lamelle qu'on a schématisée et même les fils qui arrivent [autrement dit, comme l'entretien de recherche le confirmera, il a compris le passage d'une vue aérienne de l'interrupteur fabriqué –cf. figure n° 1, à certains

Raffik et plusieurs adultes. Au retour de la classe verte, dans les discours enseignants (en salle des maîtres notamment) il semble que Raffik ait basculé du statut de l'élève avec qui les enseignants ont parfois des démêlés à celui d'élève « en opposition » (ou « d'adolescent en opposition » –Raffik a deux ans de « retard »– car comme le fait remarquer un enseignant : « ce n'est pas le meilleur côté quand ils grandissent »).

¹ C'est d'ailleurs la double attitude dans le binôme qui a attiré notre attention et nous ont décidé à l'observer plus particulièrement durant cette séance, et beaucoup moins d'autres élèves suivis dans ce demi-groupe.

éléments repris dans la schématisation de l'interrupteur] y'a que la planchette, moi je comprends pas pourquoi...

Chercheur – Je sais pas, moi, je suis pas enseignant, j'ai pas la réponse... »

Les deux élèves se remettent au travail en réalisant des schémas, Raffik, comme si de rien n'était, Dorda semble-t-il un peu contrarié. Au final, chacun semble avoir « admis » lors de cette séance – et cela se confirme dans les séances suivantes et dans l'entretien, que tel élément du circuit se schématisait de telle façon. Si nous avons écrit « admis » c'est que nous analysons cette appropriation comme application de la « volonté arbitraire » de l'enseignante mais, pour Raffik, sans qu'un quelconque lien apparaisse entre la construction de l'interrupteur et le passage de l'objet concret au dessin puis au schéma, et pour Dorda, qui lui a fait le lien, sans pour autant que le lien entre les activités lui permette systématiquement de construire autrement les notions que par application des correspondances entre l'intitulé ("interrupteur" par exemple) et le symbole correspondant.

Les deux postures se confirment dans les entretiens de recherche, réalisés à la mi-juin, soit environ trois semaines après la séance n° 4, et juste après que les élèves aient fait un contrôle de connaissances sur l'ensemble de ce qu'ils ont appris durant six séances, mais avant la correction de ce devoir, correction où se manifestent également des comportements similaires.

En effet, **pour Raffik**, la technologie est l'une des rares « matières » qu'il dit aimer. Sa conception de l'activité à engager dans ces séances peut finalement se résumer dans ce qu'il dit lui plaire : « J'aime schématiser, j'aime dessiner et j'aime construire... ». Si on l'a vu, lors de la séance n° 4, il commence par s'amuser en faisant rire ses amis, il faut préciser que par rapport aux autres matières, l'entrée dans l'activité est bien plus rapide, la tendance à jouer bien moins grande car après un moment de jeu, il finit par se mettre au travail (ce qui n'est pas forcément le cas d'habitude ; attirance pour la technologie qui se manifeste sur l'ensemble des six séances) : « c'est bien, on fait des montages, de l'électricité... C'est bien, quoi... [...] ça me plaît alors j'y vais tout de suite... » Pour cet élève, parmi tout ce que l'on pourrait dire, nous retiendrons 3 aspects au regard du cadre théorique.

Premièrement, sur le plan de la logique à l'œuvre vis-à-vis des savoirs et des apprentissages, dans ces séances, Raffik travaille (on le répète, c'est loin d'être toujours le cas) surtout parce que cela lui plaît. Et pour lui, travailler, c'est « faire » pour parvenir au résultat. C'est-à-dire que savoir faire quelque chose¹ au regard de la consigne, lui laisse entendre qu'il « sait » faire parce qu'il peut parvenir à un résultat. Ce qui l'amène (souvent), lorsqu'il ne sait pas rentrer dans une activité à dire : « j'ai cherché un peu, mais... j'ai pas trouvé. J'ai laissé tomber... » Mais ce n'est pas le cas ici : il sait rentrer dans l'activité. Si plusieurs raisons peuvent concourir à ce que la technologie ait d'emblée grâce à ses yeux, il évoque surtout comme on l'a vu le « faire » : dessiner, schématiser, construire. Mais dans ce « faire », tout est mis au même niveau : l'abstraction des objets sous forme schématisée, le dessin, les manipulations, les « objets » manipulés (l'électricité), les formes dans lesquelles ils doivent l'être (les circuits, les montages), la différenciation des montages en série et en parallèle... Cela forme un tout : « [Question : Pourquoi la technologie, c'est un truc que tu aimes bien ?] Parce que, c'est bien, on fait des montages, de l'électricité... C'est bien, quoi... » De cela, on retient donc d'abord que ce tout « plaît » ou ne plaît pas, de façon très dépendante des situations. Ici, comme l'interprétation qu'il fait de l'activité signifie moins « apprendre »

¹ Il ne s'agit pas de dire qu'il est prêt à faire n'importe quoi pour répondre à la consigne. La distinction porte plutôt sur ce qui lui permet ou non de saisir quelque chose qui lui semble pertinent de faire dans cette activité au vu de la façon dont il l'interprète.

que « manipuler », et comme cela ne lui semble pas trop en contradiction avec ce qui est requis, il a peu de contraintes, l'activité lui plaît. De la même façon, pour le contrôle de connaissances, qu'il prend au sérieux, il s'agit de faire en situation, de parvenir au résultat et non de retransmettre des connaissances. Le contrôle est constitué de deux fiches tirées d'un des manuels, fiches qui, si elles sont tirées du même manuel, ne sont pas censées être utilisées en même temps : la première fiche porte sur l'identification de schémas dessinés (exercices 1 et 2 : repérer parmi plusieurs circuits celui qui n'est pas correct et donner ses arguments ; exercice 3 : identifier les montages en série et les montages en parallèle), et la deuxième, laissant un espace vierge sous les questions demande de faire un schéma de montage en série avec 3 ampoules puis un schéma de montage en parallèle avec trois ampoules. Or, les schémas à réaliser sur la deuxième fiche sont à identifier sur la première. Dans la résolution « en situation » de l'exercice, Raffik ayant facilement résolu la première partie du contrôle (la première fiche : on va y revenir, comme beaucoup d'élèves, il sait très bien « repérer » si un montage est en série ou en parallèle) voit rapidement le « truc » et recopie dans la deuxième partie les schémas correspondants. Lors de la correction, une fois n'est pas coutume, il est parmi ceux qui ont les meilleures notes : satisfait de cela, il est même exceptionnellement volontaire pour aller corriger certains exercices au tableau. Mais quand un autre élève propose une autre solution de montage en série pourtant tout aussi valable, Raffik ne comprend pas pourquoi elle l'est : les trois ampoules ne se suivent pas, ou plutôt il dit qu'elles ne « sont pas reliées », et en effet elles sont séparées par d'autres éléments (l'interrupteur et la pile). C'est-à-dire que s'il a construit empiriquement, à force d'exercices de repérages, des modes de repérage différenciateurs entre montages en série et en parallèle qui fonctionnent le plus souvent, il n'a pas construit le principe de généralité, décontextualisé, qui définit l'un et l'autre. Mais l'enseignante lui disant que c'est aussi une solution valable, il ne cherche pas plus loin, il n'est pas dans une « logique de compréhension », ni à ce moment-là ni auparavant. Il est surtout satisfait de sa bonne note¹. Pour lui, **à l'école (comme ailleurs), il s'agit d'essayer de passer de bons moments**, soit hors des activités scolaires (cet aspect sera développé plus loin), soit dans celles-ci quand ce qu'elles requièrent impose peu de contraintes (ou que ces contraintes recoupent ce qui lui plaît) et permettent de passer de bons moments, d'avoir de bonnes notes à moindre effort. Et ceci le conforte dans l'idée que quand le travail « plaît », on retient : « Et on apprend plus de choses, et... tout peut pas rester dans ta tête... depuis la C.P... [... Question : Et ça dépend de quoi, ça ? Ce qui reste et ce qui reste pas ?] Ben c'est... Les choses que t'aimes bien, ça reste, mais y'a des choses que t'as pas aimé, ça part... »

Deuxièmement : une « convention » intersubjective, relevant d'un « arbitraire personnel ». On peut dire d'un premier regard que le principe de « convention » de la schématisation a été compris : pour lui, il est évident que tel symbole représente tel élément du circuit : « par exemple, petit trait, grand trait [en montrant du doigt le symbole de la pile] c'est la pile... on a schématisé ! », ou encore pour l'ampoule : « C'est le rond avec une croix... » Au travers des activités de montage d'un modèle schématisé sur les fiches, et dans l'autre sens de schématisation de montages réalisés, Raffik a acquis la convention d'équivalences officialisée au tableau, et, du fait de la convention, il a compris qu'il n'est pas nécessaire que l'ensemble des éléments soient représentés. D'ailleurs, sur ce qui souciait son binôme, il voit les choses autrement, et quand dans l'entretien il lui est demandé ce qu'il expliquerait aujourd'hui à un élève qui ne comprendrait pas pourquoi on ne schématise pas la planchette, il répond : « Que comment s'appelle, c'est... La planchette comment s'appelle,

¹ Dont d'ailleurs l'enseignante l'a félicité et sur laquelle elle s'appuiera par la suite pour renouer une meilleure relation avec Raffik, nous y reviendrons.

quand on schématise, on met pas la planchette... Quand nous on... on... on la schématise, on met pas... on va pas dessiner l'ampoule en entière ! On sait que c'est une ampoule ! » Mais sous un autre regard, la compréhension de cette convention nous semble revêtir un aspect bien particulier pour Raffik comme pour d'autres élèves, et on la rapporte donc non pas à ces élèves seuls, mais à la forme scolaire à laquelle ils ont été confrontés. En effet, tout semble indiquer qu'il s'agit pour Raffik d'une convention personnelle établie par l'enseignante, ou tout au moins d'un code entre interlocuteurs particuliers, et donc sous le sceau de l'arbitraire personnel de celle-ci et non d'un arbitraire impersonnel, plus général, inhérent à tout symbole. Pour les seuls propos de Raffik, les indices sont les suivants. D'abord, dans l'entretien, ce sur quoi repose la convention c'est que c'est l'enseignante qui l'a énoncée, et qu'en plus elle l'a en quelque sorte officialisée en l'écrivant au tableau.¹ Ainsi Raffik explique-t-il qu'il « sait » que l'ampoule « c'est le rond avec une croix... » car « on l'a marqué au tableau » et que « Ça [symbole de l'interrupteur désigné du doigt] c'est... un... interrupteur » car : « Ben pareil, c'est la maîtresse qui nous a dit qu'on schématisait. » Si donc l'enseignante a énoncé ce qui correspondait à quoi par convention, celle-ci repose pour cet élève sur la volonté du professeur, même si la convention dépasse un peu la relation Pascale / Raffik : elle est convention pour le groupe classe. Preuve semble en être pour lui que quand Leï la fait une remarque, elle est prise en compte au tableau : le « rond avec la croix » ne représentant plus une ampoule « seule » mais l'ampoule et son support (cf. figure n° 2). Au cours des travaux pratiques de la séance n° 4 et des échanges Dorda / Pascale sur la question de la planchette, c'est ainsi que nous analysons sa remarque : « On n'a qu'à faire pareil que Leï la, quand on schématise l'ampoule, on dit y'a ampoule plus support, là y'a interrupteur plus support ». Au-delà du cas particulier de cette situation, la récurrence chez Raffik de cette logique nous amène à penser que la forme comme on l'a dit fréquente consistant à « faire émerger les notions » des interactions avec les élèves (qui n'est pas celle utilisée cette fois-ci par l'enseignante dans son monologue, mais qui y ressemble en ce qu'elle prend en compte l'avis de Leï la et en ce qu'elle formalise certains termes au tableau) est interprétée par certains élèves comme « prise en compte de l'avis de chaque élève », mis au même niveau que la distribution « chacun son tour » à la classe du matériel, des cahiers, etc. Si cette fois-là, comme c'est le cas dans la plupart des situations observées en C.M.2, cela a peu de conséquences, on verra qu'en sixième, pour des raisons qui seront à expliquer, ce genre de situations, prêtant à être interprété sur le registre personnel et reposant sur des malentendus, peut avoir de toutes autres conséquences, notamment l'interprétation suivante : pourquoi la proposition de telle élève a été retenue et pas la mienne ?

Troisièmement, le lien entre les objets de savoirs, les formes de travail et les modes de pensée convoqués. S'il a d'une certaine façon saisi l'aspect conventionnel de la schématisation, force est de constater que l'activité de construction de l'interrupteur² n'y est pour rien : il ne fait jamais mention du rapport entre l'objet construit et la façon de le schématiser. Comme pour beaucoup d'élève il s'agissait là d'une activité particulière consistant à construire « son » (comme l'enseignante le leur a dit) interrupteur ; cette activité

¹ On y reviendra, on ne peut pas analyser cette situation décontextualisée des habitudes de fonctionnement de la classe, où il est fréquent que l'enseignante, voulant « faire construire » les notions aux élèves, fasse d'abord faire des exercices et, au travers des interactions qui se nouent dans celui-ci, fasse émerger ou apporte des termes / des notions. Les termes / notions retenus par l'enseignante sont inscrits au tableau, ce qui leur confère un statut officiel de « choses » à recopier et (pour la plupart des élèves) à retenir. (Sur ce type de pratiques, nous nous référons notamment à la communication de Claire Margolinas au séminaire du réseau d'équipes de recherche « RESEIDA » –Margolinas, 2002.)

² En fait, les élèves qui ont fait le rapport sont soit les élèves considérés par l'enseignante comme « les bons », « ceux qui tirent la classe », soit des élèves « moyens », ou « en difficulté » qui ont compris qu'il y avait un rapport, sans vraiment comprendre lequel.

lui a plu, il s'est mobilisé. Les semaines suivantes, sous la même thématique « technologie » d'autres activités intéressantes ont eu lieu, comme d'autres activités encore se succèdent dans la salle de classe : c'est à l'aune de l'interprétation de chaque situation que la mobilisation se décide ; Raffik ne fait pas le lien entre les situations si on ne l'explique pas (et quand on les explique, il a déjà des difficultés à les suivre). Qui plus est quand la durée entre la séance de construction et celle du travail sur la schématisation est de plusieurs semaines, et *a fortiori* quand, pour expliquer la schématisation (voir monologue ci-dessus), l'enseignante¹ ne s'appuie pas de façon privilégiée sur les éléments de l'objet interrupteur pour le schématiser.

Le cas de Dorda présente des points communs et des différences.

Premièrement, le lien entre les objets de savoirs, les formes de travail et les modes de pensée convoqués. Lors de la séance n° 4, il a fait le lien entre le symbole de l'interrupteur et l'objet construit lors de la séance n° 1, et pas simplement sur l'équivalence de convention. Vu de dessus (cf. figure n° 1) l'interrupteur fabriqué ressemble bien à ce qui est schématisé² (cf. figure n° 2). Mais ce lien, qu'il fait de lui-même étant vague car reposant sur des non-dits dont il n'a pas les éléments d'intelligibilité, entraîne d'autres problèmes que ceux qui existent quand les élèves ne font pas le lien. Il l'explique en plusieurs fois dans l'entretien : « C'est ça, là, tu vois, comme la planchette y'a deux clous, alors ça, là [en montrant du doigt les deux bornes de contact de l'interrupteur, symbolisées par deux points], je crois que ça représente les deux clous... [Question : Ça et ça ?] Ouais, ça c'est les deux clous. Et ça [le symbole de la lame qui fait contact dans l'interrupteur], c'est le truc en métal que tu vois comme un chewing-gum. C'est comme un chewing-gum [effectivement, dans celui qu'ils ont fabriqué la lame de contact de l'interrupteur est un morceau de carton entouré d'aluminium en forme de rectangle allongé ; plus loin dans l'entretien :] Bon, là, ça, je crois que ça, ça représente les deux clous, et puis ça c'est la planchette, tu peux te l'imaginer [geste du doigt en forme de rectangle autour du symbole de l'interrupteur. Question : Elle est où ?] C'est ça, là. [même geste ; encore plus loin :] ça, c'est carré, et puis ça c'est pas carré [c'est-à-dire, gestes à l'appui, qu'on ne retrouve pas la forme « rectangulaire » de la planchette dans la schématisation de l'interrupteur]. Mais voilà, quoi... au début je savais pas, mais c'est bon quand même... »

Deuxièmement, quant à la logique vis-à-vis des savoirs et des apprentissages. Tout en sachant qu'il y a quelque chose qu'il n'a pas compris (et dont le témoin de son incompréhension est la planchette), il arrive à faire les exercices. Mais sa façon de l'aborder nous semble témoigner que cela ne lui suffit pas, et que sa question à l'enseignante avait pour but non simplement de « pouvoir faire l'exercice » mais de comprendre. Même si, par ailleurs, malgré sa volonté de comprendre, il semble que plusieurs points restent très obscurs dans ce qu'il a compris. Pour lui, être élève, c'est non seulement faire ce que l'enseignante demande de faire, mais cela va de pair avec le souci de « comprendre ».

Troisièmement, quant à la personnalisation des savoirs. Le problème que rencontre Dorda nous semble renvoyer à la question des critères qui ont prévalu à ce que tel ou tel aspect d'un élément du circuit soit schématisé. L'enseignante essaie bien de renvoyer à la distinction entre ce qui est nécessaire à ce que le courant passe et ce qui ne l'est pas (n'étant présent que pour la commodité des manipulations), mais cela n'arrive que par réponse aux

¹ Nous y reviendrons plusieurs fois : si notre propos est contextualisé sur les exemples, et donc forcément sur les pratiques de telle enseignante quand il s'agit de voir à quelles formes scolaires les élèves se confrontent, il ne s'agit à aucun moment d'attirer l'attention sur une plus ou moins grande pertinence ou habileté de telle ou telle réflexion, de tel ou tel mode de faire spécifique, mais plutôt de regarder en quoi ces pratiques particulières sont significatives de formes mises en œuvre par l'institution scolaire de façon généralisée ou du moins fréquente.

² Et pour cause puisque c'était la forme des premiers interrupteurs.

questions de Leï la et de Dorda. Et son explication centrée sur les termes « cela ne sert à rien » nous semble entretenir l'ambiguïté sur l'aspect du nécessaire : bien sûr, d'un côté, il n'est pas nécessaire du point de vue des efforts à fournir de dépasser le symbole que définit la convention ; mais celle-ci repose non pas simplement sur ce sur quoi des personnes ce sont mises d'accord, mais sur ce qui est nécessaire au fonctionnement du circuit. Dorda met là le doigt sur quelque chose qui nous semble très récurrent dans les formes scolaires que nous avons pu observer : l'interpersonnalisation (ou la personnalisation) apparente des objets de savoirs et des formes de travail.

Bassekou et la « bonne solution de l'exercice »...

Bassekou est l'un des élèves composant l'autre demi-groupe (pour mémoire, c'est lui qui avait un problème vis-à-vis de la couleur des fils électriques) ; il n'a donc assisté ni à la remarque de Leï la (la légende ampoule + support a été institutionnalisée d'entrée de séance dans le monologue de l'enseignante). En cela, son cas permet de conforter ce qui vient d'être dit au-delà de la situation particulière d'interactions avec un groupe d'élève.

Si Bassekou, du fait de ses difficultés de compréhension identifiées par l'enseignante et du fait qu'il fréquente la classe d'adaptation interne était au nombre des élèves suivis, trois aspects ont tout particulièrement attiré notre attention durant les séances de technologie, au-delà du fait qu'il soit en binôme avec Vikash, autre élève suivi dans le cadre de la recherche.

D'abord, Bassekou est très « collé » aux tâches, aux consignes, à leur aspect le plus matériel, qu'elles soient énoncées directement par l'enseignante, qu'elles soient celles de la fiche, ou bien quand il n'a pas compris (ou écouté quand il est distrait ou quand son binôme très remuant l'empêche d'écouter) qu'il s'agisse de l'interprétation de la consigne par un pair. Par exemple, s'il est demandé de repasser tel élément du circuit en vert, et qu'il n'a pas de stylo vert, il ne peut pas travailler (l'exemple n'est qu'un parmi tant d'autres) : il faut que l'enseignante lui donne une autre consigne. Ceci n'est pas symptôme d'un problème en soi, au contraire puisqu'il applique le « code » ; mais comme l'enseignante (et cela ne lui est pas « personnel ») attache peu d'importance à ces blocages qu'elle interprète seulement en tant qu'impossibilité de s'affranchir de détails « techniques », il est souvent désespéré.

Ensuite, lors de la séance n° 4, quand il s'agit de schématiser le circuit dessiné, deux problèmes se posent à lui. D'une part, alors qu'il recommence à plusieurs reprises le schéma, à grand renfort de gomme, l'enseignante qui vient voir le travail du binôme (en fait, complètement individuel) lui demande pourquoi il n'y arrive pas, ce à quoi il répond : « C'est les fils, j'arrive pas, à faire plus long celui qu'est plus long et plus petit celui qu'est plus petit. » Après plusieurs demandes de reformulations et d'essais en ce sens de Bassekou, il apparaît qu'il essayait de respecter la longueur respective de chaque fil électrique. La maîtresse lui dit : « ça n'est pas important, ce qui compte, c'est que les fils relient bien chaque élément. Qu'ils soient plus longs ou plus courts, ça change rien. » Bassekou reprend donc le travail avec cette nouvelle consigne, en s'aidant au besoin de quelques regards (discrets, alors que c'est « autorisé » durant les travaux dirigés) sur le schéma réalisé par Vikash. Lors de la correction du même exercice, l'enseignante réalise le schéma au tableau, ou plutôt elle réalise plusieurs schémas, variant l'ordre des éléments branchés en série. Sur ces schémas, quel que soit l'ordre, les trois éléments (ampoule, pile, interrupteur) sont reliés par des fils dont l'ensemble dessine un rectangle. L'enseignante demande au groupe « Qui n'a pas réussi à faire le schéma ? » Bassekou fait partie des trois élèves qui lèvent la main. Elle vient auprès de chacun, en commençant par lui, qui se trouve près du tableau.

« Enseignante – Alors, Bassekou, où est le problème ?

Bassekou – C'est les fils...

Enseignante – Encore ?

Bassekou – Non... c'est pas pareil... c'est qu'ils tournent pas...

Enseignante (qui se penche sur la feuille) – Ah, c'est parce que tu as relié directement les éléments ? Mais c'est bon... c'est très bien... [puis s'adressant à tous, et après quelques échanges centrés sur le retour à l'ordre, et en reproduisant le schéma de Bassekou au tableau :] Ceux qui ont relié directement les éléments, comme ça, ne se sont pas trompés. En fait, c'est pareil... mais pour les prochaines fois, on va plutôt relier les éléments du circuit schématisés en donnant à l'ensemble des fils une forme de rectangle. »

Bassekou est content : il est arrivé à une bonne solution. A la sortie de classe, nous lui demandons pourquoi il a eu « juste » :

« Bassekou – Parce que Pascale elle a dit, y'en a plusieurs des bonnes solutions.

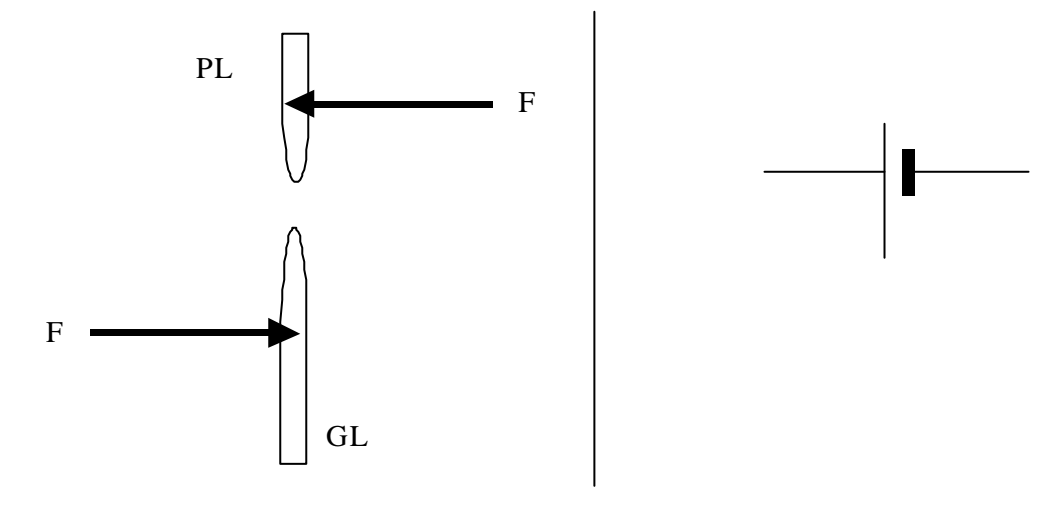
Chercheur – Oui, mais comment on sait, qu'on peut faire les deux ?

Bassekou – Parce que Pascale elle a dit.

Chercheur – D'accord, mais à ton avis, pourquoi elle a dit qu'on pouvait faire les deux ?

Bassekou – Je sais pas... »

De la même façon, Bassekou est intrigué par l'indice donné par l'enseignante selon lequel on reconnaît la pile à ce qu'elle a une « grande lame » et une « petite lame ». Dans les piles plates qu'ils utilisent, ordinaires, les deux lames, vues de dessus, sont dans le prolongement l'une de l'autre, et les deux fils (armés de pinces crocodiles) qui s'y branchent ne peuvent donc pas être sur le même alignement ; ce qui ne correspond pas à la pile schématisée où les deux lames sont parallèles et où les fils, venant perpendiculairement à celles-ci, sont sur le même alignement. Nous ne détaillerons pas à nouveau ce qui se passe dans la classe à ce propos (mais la description verbale de ce problème visuel nous ayant parue peu aisée, les deux vues sont mises côte à côte dans la **figure n° 3** ci-dessous), mais ici encore, Bassekou a besoin de la confirmation officielle qu'il n'est pas dans l'erreur, qu'il s'agit bien de la pile schématisée ; et une fois que cela lui est confirmé, il applique la nouvelle consigne en évacuant ce qui lui posait problème.



Pile plate vue de dessus

Légende :

PL = "Petite lame" ou borne négative.

GL = "Grande lame" ou borne positive.

F = Fils armés de pinces crocodiles et raccordés aux bornes.

Pile schématisée < au tableau >

Sur les mêmes aspects que précédemment pour Dorda et Raffik, on retiendra ce qui suit.

Premièrement, quant à la logique vis-à-vis des savoirs et des apprentissages, être élève, c'est travailler au sens de se conformer aux directives de l'enseignant et d'arriver à la « bonne solution » définie non par rapport à des critères propres à chaque domaine de savoirs ou à l'activité en question, mais par rapport à ce que dit l'enseignant. Quand, lors de l'entretien de recherche (qui a lieu quelques heures après la correction du contrôle de connaissances de technologie), nous essayons de lui faire préciser ce qu'il a compris, il hésite encore entre la pile et l'interrupteur sur ce que représente chaque symbole, et reprend pour répondre la feuille où il a recopié la « convention » que l'enseignante avait notée au tableau. Pour lui, il s'agit dans chaque situation d'apprentissage de résoudre un nouveau problème défini par la consigne.

« [Question : Comment tu le sais, que c'est un interrupteur ?] Euh Pascale elle nous a mis des signes, au tableau. Et y'avait marqué à côté. [...] Parce qu'on travaillait sur ça. On travaillait sur l'interrupteur. Et Noëlle au tableau, elle fait le signe et à côté elle écrit interrupteur. [...] Question : Et ça, comment tu sais que c'est une lampe et un support de lampe ?] C'est pareil, c'est la maîtresse qui l'a dit. [silence] [Question : A ton avis, pourquoi on dessine pas une lampe, en détail ?] Si, on en a fait, dans le cahier... on faisait des schémas. [Question : Et pourquoi certaines fois on le dessine, et d'autre fois on fait le rond avec la croix ?] [silence] Je sais pas... [silence] Parce qu'on doit regarder qu'est-ce qui est pas correct... [reprenant l'énoncé d'un exercice du contrôle de connaissance du matin. silence] [Question : OK. Et donc ça, c'est la pile ? Réponse en montrant du doigt :] Ouais... Petite lame et grande lame [Question : D'accord. Grande lame et petite lame... Et tu sais, y'a un élève, une fois, dans cette classe, pendant la leçon, il avait demandé à la maîtresse pourquoi quand on représente l'interrupteur, on dessine pas la planchette en bois, autour... Toi, tu lui aurais répondu quoi ?] Je sais pas... [silence] Peut-être j'y aurais dit c'est pas la peine, c'est trop dur de la faire... [long silence] »

Pour l'exemple en question, on peut dire que Bassekou est finalement resté sur une conception du « dessin » et non du schéma : que ce soit auparavant la couleur des fils, ou ensuite, leur longueur ou leur disposition générale en reliant les éléments du circuit, son problème est toujours le même, à savoir celui de la représentation de la « réalité » et non le passage du dessin au schéma. Si à première vue les difficultés qu'il rencontre ressemblent à celles de Dorda vis-à-vis de sa planchette, nous les analysons en d'autres termes. Ce dernier se confrontait (sans le savoir très clairement) à la question des critères prévalant à ce que tel aspect d'un élément du circuit soit schématisé, et au besoin de comprendre car il savait parvenir à la « bonne solution » mais le faire sans comprendre ne lui suffisait pas ; nous dirons que paradoxalement, en ayant l'impression de ne pas comprendre, Dorda a fait évoluer ses représentations, a commencé à mobiliser en partie un mode de pensée (schématisation / abstraction). Alors que pour Bassekou, l'interprétation du travail scolaire étant centrée sur la tâche à accomplir, sur le résultat auquel parvenir, il est satisfait d'avoir la « bonne solution » mais ses modes de pensée n'ont pas bougé, il est toujours sur le registre du dessin, de la représentation collée à la réalité, et pas sur celui de la schématisation. Même sur la question du branchement non aligné des fils sur la pile, qui pourrait ressembler au problème de Dorda et de sa planchette, en fait il n'en est rien : pour Bassekou, il s'agit de pouvoir « reconnaître » les éléments schématisés pour pouvoir « faire » l'exercice (sitôt identifié cela n'est plus un souci), et non de « comprendre » quels éléments ont été ou non schématisés dans les différents éléments. Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, qui résume d'autres indices, la seule différence qu'il voit surtout entre la première phase où ils ont « dessiné » le circuit et les suivantes où ils

ont schématisé, c'est que «c'est trop dur» à dessiner en détail, «c'est pas la peine». Il reprend là la formule de l'enseignante dans un «malentendu»: pour lui, la peine à éviter se résume à la somme de travail, ce qui n'est pas faux, mais qui d'une part coupe complètement l'élément schématisé des critères de pertinence de ce qu'il convient de schématiser au regard du fonctionnement électrique, et d'autre part, encore une fois, rabat en cela la convention à la simple volonté de l'enseignante, ce qui nous ramène, donc, *deuxièmement, à la personnalisation et à l'arbitraire des savoirs*, la «bonne solution» ne dépendant finalement pratiquement que de la décision de l'enseignante, non pas ici qu'elle décide sur le moment de ce qu'est une bonne ou une mauvaise réponse (quoique, en sixième, l'idée pourra germer chez certains élèves), mais plutôt qu'elle sait seule (cela ne dépend pas d'une discipline, de savoirs établis par d'autres) ce qu'il convient de faire.

Troisièmement, sur le lien entre les objets de savoirs, les formes de travail et les modes de pensée convoqués. Bassekou n'a pas fait le lien entre l'activité de construction de l'interrupteur et la schématisation de celui-ci. Dans sa logique de travail, il s'agit de situations où il faut effectuer le travail demandé, qu'il s'agisse de construire, de faire des montages, de dessiner ou de dessiner sans détail ce qui pour lui s'appelle «schématiser». Les situations d'apprentissages sont donc une succession de moments de travail, et il faut résoudre au sein de chacun un problème particulier, car Bassekou fait peu (quelques uns quand même, surtout quand ils sont très explicités) de liens entre ces différents moments: il faut trouver la «bonne solution» à chaque exercice. De même, et en cela Raffik lui ressemble, il sait «repérer» un montage en série ou en parallèle dans certains contextes: sur le même exemple que Raffik, il sait que quand il y a «plusieurs fils reliés» cela s'appelle dans le vocabulaire de l'enseignante un «montage en parallèle» et que quand «les ampoules ils sont à côté» c'est un montage en série. La chose devient bien plus incertaine quand des montages en série ou en parallèle moins habituels pour eux bousculent ces repères.

Les formes de travail lui permettent de mobiliser un mode de pensée contextualisé dans la situation: dessiner ce qu'on voit, repérer, etc. Mais ces formes, visant l'appropriation de contenus ambitieux, ne lui permettent pas de franchir le saut du dessin au schéma. Il s'agit toujours d'un dessin simplifié, puisque d'un côté, il n'a pas construit les notions de montage en série ou en parallèle de façon décontextualisée, et de l'autre côté, quasiment systématiquement, y compris à la fin de l'ensemble du travail sur le schéma électrique et après la correction, dès qu'un élément nouveau de schématisation pose question, cela remet en cause la convention de schématisation entre le symbole et l'élément schématisé, et que cette convention doit être réaffirmé chaque fois par l'enseignant ou par un camarade de classe qui lui apparaît digne de confiance.

Conclusions

Il nous faut maintenant, par-delà les cas d'élèves en difficultés dans la confrontation à une forme scolaire, revenir plus généralement aux questions: en quoi les formes scolaires rencontrées facilitent ou gênent l'institution de l'enfant en élève (et à quel type d'élève?)? qu'est-ce qui est renvoyé aux élèves? comment interprètent-ils? Précisons que ce qui nous intéresse là n'est pas particulièrement l'apprentissage du schéma électrique ou de la schématisation, mais ce en quoi cette situation scolaire nous semble, au regard de la première partie de ce texte, emblématique d'autres situations que nous ne prendrons pas pour exemple.

Nous commencerons par *les ambiguïtés du «faire», des formes de travail scolaire, au regard des objets de savoirs à transmettre / acquérir et des modes de pensée sollicités*, qui nous semblent relever en partie d'impensés sociaux. En effet, les objectifs de l'enseignante

(révélateurs de logiques institutionnelles) reposent sur une conception du handicap socio-culturel, selon laquelle ces élèves seraient plus attirés par les activités « concrètes », permettant de manipuler. Il ne s'agit pas de remettre en cause le constat que beaucoup d'élèves dans sa classe aiment bien ces travaux dirigés car ils peuvent manipuler, bricoler. Mais autre chose est de considérer qu'il s'agit là d'une particularité « en soi » d'une population¹ socio-scolaire (ses propos que nous avons recueillis dans la cour de récréation ne concernaient pas exclusivement les élèves de sa classe, mais la population de l'école, même si elle en dégagait quelques exceptions nominatives). Ainsi craint-elle que les élèves de sa classe aient des difficultés à « passer à la schématisation » dans une conception où ils sont plutôt portés vers des apprentissages « concrets » et en difficultés avec des apprentissages plus « abstraits ». C'est bien la conception du handicap (Rochex, 2000b) qui est présente en ce qu'il « manque » quelque chose à ces élèves : la faculté d'abstraction. Celle-ci est donc considérée comme un pré-requis à la scolarité, tout au moins comme un pré-requis à l'état latent que les exercices, à force de manipulation, pourraient faire « émerger », et permettre de « passer » à la schématisation.

Il y a là un impensé social en ce que la forme schéma-électrique n'est pas envisagée comme un regard normé par les logiques de l'écrit (« scriptural-scolaire » –Lahire, 1993), donc socialement situé, sur un objet « montage ». Car finalement, il n'est nul besoin de recourir à la schématisation pour réaliser un montage électrique. Mais à l'école, l'objectif n'est pas de réaliser des montages électriques mais de permettre la construction d'un point de vue scriptural-scolaire sur ceux-ci. Or, le fait de considérer comme un pré-requis, comme une évidence impensée socialement, la faculté d'abstraction, donc le regard scriptural scolaire, entraîne à considérer cette construction non comme à construire par chaque élève, mais comme activité particulière pour élèves « en difficulté », afin de les raccrocher.

Cette enseignante a plus ou moins l'intention de les aider à comprendre le rapport (la « convention ») entre l'objet interrupteur et l'élément schématisé. Elle leur fait pour cela pratiquer une activité manuelle, « concrète », dans la logique de la « pédagogie du détour ».

Nous allons revenir sur ses autres motivations, mais soulignons d'abord qu'il y avait une volonté sous-jacente de faire le lien entre les éléments représentés et leur schématisation, notamment dans son monologue, quand elle parle de la « grande lame » et de la « petite lame » pour la pile, et des « clous » et de la « lamelle » pour l'interrupteur. Mais en fait, pendant plus d'une séance il y a eu contextualisation de l'objet « interrupteur », et le « passage à la schématisation », la décontextualisation / abstraction se fait en quelques minutes pour les explications (dans la leçon monologue) où les correspondances avec les aspects conservés dans la schématisation (aux « clous », « lamelles » et « lames ») sont très rapides et très allusives. D'autant plus que finalement, c'est d'abord en quelques minutes, autour de la leçon présentant la « convention » en début de séance n° 4 que se joue le « passage » à la schématisation, puis de façon moins institutionnalisée au cours de la suite de cette séance au travers des fiches et des interactions enseignant / binômes. Il s'est écoulé quatre semaines entre la séance n° 1 et la séance n° 4, cela contribue aux difficultés à « faire les liens » et des « passages ». Ensuite, même si des explications sont reprises dans quelques interactions lors de la tournée des binômes, il s'agit d'explication similaires et pas plus poussées, et surtout elles portent sur l'identification rapide par les élèves de ce qu'est chaque élément schématisé pour pouvoir « faire l'exercice », et non sur un réel travail spécifique sur la schématisation. De plus, alors que la construction de l'interrupteur a pris une séance

¹ Encore faudrait-il être sûr que des élèves d'autres milieux, hors Z.E.P, n'apprécient pas les formes de travail permettant de manipuler...

entière, ce n'est pas sur cela que s'appuie l'enseignante pour commencer l'exposé des « conventions » de schématisation, mais par la pile, et il n'y est pas accordé plus d'importance qu'à celle-ci¹.

Il y a donc une première déconnexion entre les formes de travail et ce qui est attendu comme apprentissage : ce à quoi les élèves sont confrontés permet peu de faire le lien entre la séance de construction et l'apprentissage de la schématisation (alors que cette activité est conçue pour les élèves « en difficulté », seuls quelques « bons élèves » ont compris ce lien).

Mais il y a une autre de ces déconnexions, qui nous semble encore plus révélatrice de formes récurrentes². Elle nous semble créatrice de malentendus sur les enjeux du « faire », au regard de l'écart entre les modes de pensée mobilisés par les élèves et ceux attendus par les enseignants. Dans cet exemple, il y a l'évidence que multiplier d'une part les réalisations de montages sur la base de modèles schématisés et d'autre part en sens inverse les schématisations de montages réalisés, permet, en soi, de comprendre ce qu'est un schéma et même de faire la différence entre un montage en série et un montage en parallèle. Notre propos ne vise pas à dire qu'il ne faille pas faire ces exercices pour permettre de comprendre. Mais au long de ces six séances, les formes de travail scolaire mises en œuvre, le plus souvent très contextualisées (avec par exemple peu d'énoncés généralisant / universalisant) induisent certains élèves (la plupart de ceux suivis) en erreur et/ou les laissent penser que ce qu'ils font est ce qu'il faut faire, car ils arrivent au résultat mais sans mettre en œuvre l'activité intellectuelle attendue de décontextualisation / recontextualisation (Bautier, 1997b), au travers de la schématisation. Ainsi savent-ils dans des contextes particuliers (celui où on les a surtout fait travailler -où ne varient pas trop l'ordre des éléments ou les repères qu'ils ont distingués) nommer les montages « en série » ou « en parallèle » sans avoir construit ces notions de façon généralisée et décontextualisée (l'exemple de l'élève qui reconnaît un montage en série à ce que les ampoules sont « à côté »). De même, des élèves croient savoir « schématiser » car ils savent « dessiner sans les détails » l'ensemble d'un circuit, mais en continuant en fait à reproduire « en simplifié » une réalisation particulière pour les besoins de l'exercice, au lieu de la convertir en une forme abstraite, normée par l'écrit. Autrement dit, sans que cela soit jamais vraiment dit, au travers d'exercices de schématisation de montages particuliers, l'acquisition visée est celle de la « forme schéma » « en soi » (et non du recours à une « convention » pour « dessiner sans les détails » des montages particuliers), ce qui est un implicite, alors que la situation d'apprentissage peut laisser penser aux élèves qu'ils travaillent sur des cas chaque fois particuliers, dont les formes schématisées ne sont qu'un moyen simplifié d'y parvenir.

Et l'ambiguïté fonctionne d'autant plus qu'en mettant en jeu ces modes de faire et quelques « trucs » comme Raffik, les élèves peuvent avoir de bonnes notes. La difficulté réside en ce qu'au C.M.2, le temps plus grand dont dispose l'enseignant permet de retisser un minimum de liens entre les choses durant les interactions particulières, de fournir des « trucs » pour « arriver à une bonne solution », bref que la situation scolaire permet d'être maintenue malgré les malentendus, mais que cela sera de plus en plus difficile en sixième.

Autre déconnexion entre les formes de travail scolaire et les apprentissages attendus : celle propres à « l'adaptation » à un public particulier d'élèves « en difficulté », dont la première séance nous semble révélatrice puisqu'elle n'offre pas les moyens d'un travail

¹ Ce travail spécifique était par contre en partie préparé dans un des manuels, en l'occurrence celui où était développée la construction de l'interrupteur. La réalisation de l'interrupteur, sur un modèle proche des premiers, y avait pour but d'expliquer pourquoi les interrupteurs se schématisaient ainsi.

² Dont d'autres exemples auraient pu être pris pour le C.M.2, et d'autres encore le seront pour la sixième.

spécifique pour permettre à chaque élève de s'approprier des connaissances¹. Car en effet, même si nous n'avons pas assisté à cette première séance, les discours de l'enseignante sur les intentions qui y étaient les siennes, comme ce qu'elle en dit par la suite en classe, laissent peu de doutes. Il s'agit avant tout de « motiver » les élèves à l'activité, et comme elle le dit « qu'ils se l'approprient en fabriquant leur interrupteur ». Plusieurs idées nous semblent là sous-jacentes, qui reviennent fréquemment dans les pratiques de cette classe, de cette école, et plus généralement de ce que d'autres recherches ont observé en Z.E.P (Charlot (coor.), 1994 ; Bautier, 1997b ; Bouveau & Rochex, 1997 ; Rochex, 1997) D'abord, c'est l'idée que « ces » élèves ont besoin d'être « motivés » pour certains types d'apprentissages, identifiés comme « abstraits », ce qui sous-entend qu'ils sont vus comme *a priori* « non motivés ». Ensuite, il est sous-entendu que cette motivation ne peut être qu'extérieure à l'apprentissage, ou tout au moins périphérique à celui-ci (dans d'autres cas, c'est la « carotte ») ; ici, la construction est finalement très périphérique aux explications de la schématisation. Enfin, dernière idée qui nous semble sous-jacente, cette « motivation » passe par une « appropriation » au sens d'une « personnalisation », ici la construction de « son » objet. La récurrence de ces idées sous-jacentes dans les formes scolaires (et pas seulement les pratiques propres aux enseignants, ni de façon personnelle, ni en terme de pratiques professionnelles) n'est pas sans conséquences, ni sur l'interprétation par les élèves de ce qu'ils doivent faire à l'école, ni sur le fait que les activités au travers desquelles les élèves croient que peuvent se réaliser des apprentissages ne les mènent qu'à des malentendus.

Les logiques vis-à-vis de l'école, des savoirs et des apprentissages.

Les cas des trois élèves évoqués illustrent les trois grandes logiques que nous avons identifiées chez les élèves vis-à-vis des savoirs, des apprentissages, du travail scolaire.

Dans une première logique, travailler c'est « donner le change » à l'enseignant avec la possibilité de se prendre au jeu. Comme pour Raffik, faire ce qui plaît, ce dont on a envie, est une priorité, l'école est bien vue comme une nécessité « pour plus tard », il faut donc essayer de supporter ses contraintes et de s'y conformer un peu, en essayant d'y perdre le moins de liberté possible et de profiter des bons moments qu'elle offre (les relations avec les copains sont une raison importante de la fréquentation de l'école) ; la plupart du temps (on y reviendra) la mise au travail consiste à « donner le change », tant dans le sens de faire un peu semblant de travailler, que dans le sens de donner la contrepartie dans l'échange contrainte / plaisir. Si nous avons pris l'exemple de Raffik, c'est qu'il met souvent cette logique à l'œuvre, nous le verrons à plusieurs reprises. Mais souvent ne veut pas dire toujours², on l'a vu pour la technologie, où finalement, une fois entré dans la tâche, l'activité lui plaît assez ; il met alors en œuvre des activités intellectuelles très contextualisées, qui ne sont pas généralisantes et donc pas transférables.

Dans une deuxième logique, travailler c'est se conformer. (cf. Bautier & Rochex, 1997). Comme nous l'avons vu au travers de l'exemple de Bassekou, il s'agit d'une logique où l'école est un lieu où on doit « travailler », faire « tous les exercices », essayer d'arriver aux « bonnes solutions », (se « mettre en règle avec les tâches » –Bautier & Rochex, 1997), ce

¹ D'ailleurs, lors des ateliers « décloisonnés » où chaque enseignant accueille les autres classes, faute de temps, seule les trois premières séances ont été menées avec l'autre classe de C.M.2 : ils ont construit « leur » interrupteur et l'ont utilisé pour faire des montages, sans travailler sur la schématisation.

² La mise en évidence de logiques récurrentes chez de mêmes élèves ne devant pas laisser penser une homogénéité des pratiques individuelles et ne devant pas occulter les variations intra-individuelles (Lahire, 2001).

qui est vu comme à la fois nécessaire et demandant beaucoup d'efforts, dont les gratifications sont extérieures à l'activité proprement dite, aux savoirs nouveaux, puisque c'est le plus souvent dans la relation privilégiée avec l'enseignante et la valorisation de soi que l'école est « satisfaisante », ou encore quand des élèves disent que des activités autres que celles d'apprentissage sont pratiquées dans l'école pour « récompenser des efforts » (par exemple, regarder un film vidéo les samedis matins non vaqués pour se reposer de la semaine si les élèves y ont bien travaillé). Mais les formes de travail scolaire, comme les « fiches » contribuent pour une part à la logique de réponses à des questions : nombre d'élèves comme Bassekou essaient de répondre aux questions sans avoir vraiment pris le temps de les lire, de les comprendre. Ici, il y a une forte conviction qu'en quelque sorte « tout travail mérite salaire », autrement dit que faire des efforts sera récompensé par de bonnes notes, comme si l'activité « travail » et celle de « compréhension » étaient indistinctes, c'est-à-dire comme si le fait de se conformer aux prescriptions enseignantes avec effort et persévérance amenait inéluctablement à comprendre. En cela, la reprise plusieurs fois de la formule « ce n'est pas la peine » de dessiner tout les détails quand on schématise par l'enseignante nous semble contribuer au malentendu selon lequel il « suffit » d'accomplir de tâches ; et au-delà de l'exemple, qui ne doit pas laisser penser qu'il s'agit-là d'une « maladresse » propre à telle enseignante, il nous semble que c'est significatif de ce que les formes scolaires rencontrées par les élèves leur laissent croire qu'ils font ce qui est attendu, les laissant s'enfermer dans cette logique. Et comme la nature de leur activité intellectuelle mise en œuvre n'est pas interrogée, il n'est pas surprenant qu'ils focalisent sur les « bonnes solutions », ou comme on le verra à propos de la sixième, que face à un gros travail fourni (n'imaginant pas qu'il puisse y avoir plusieurs activités de travail) « récompensé » par une mauvaise note, ce ne peut être qu'une raison autre que le travail qui l'explique : ça vient des capacités de l'élève ou c'est « de la faute à » l'enseignant...

Troisièmement, travailler c'est essayer de comprendre en se conformant. Par comparaison à ce qui vient d'être dit, cette troisième logique distingue plus ou moins « travailler » et « comprendre », on l'a vu au travers de l'exemple de Dorda. Si ici aussi l'école, les savoirs et les apprentissages, sont conçus comme utiles « pour plus tard », il y a par ailleurs une mobilisation sur les savoirs, au sens où il ne s'agit pas seulement de faire les exercices pour se mettre en règle avec le résultat en pensant que cela « suffit ». Il s'agit donc d'essayer de comprendre, même si les « sanctions d'amour propre » (Wallon, 1954/1985), qu'elles soient valorisantes ou non, sont ici aussi assez extérieures aux apprentissages, en particulier quand les élèves comme Dorda sentent qu'il y a quelque chose qu'ils ne comprennent pas.

La personnalisation de l'école et des apprentissages.

De plusieurs façons, les apprentissages tels que s'y confrontent les élèves dans ces séances de technologie s'inscrivent dans une logique de relation pédagogique intersubjective. Et ceci est significatif bien au-delà de la technologie. D'abord, même si les élèves ne le savent pas, la première séance est comme on l'a dit « adaptée » à l'image que l'enseignante se fait d'eux. Par ailleurs, si nous avons fait mention du contexte organisationnel des séances avec les adaptations aux emplois du temps des adultes, c'est que, d'une certaine manière, cela donne à voir que l'école s'adapte aux disponibilités personnelles des adultes, voire dans le cas particulier de cette école que chaque journée est organisée autour de ces contraintes « personnelles » (des plages sont fixées à l'avance, mais la perpétuelle adaptation contribue à donner à voir l'école comme pouvant toujours être adaptée, « arrangée »). Ensuite, plus directement, la « motivation » visée au travers de la construction « personnelle » de

l'interrupteur et les références dans le discours désignant à chaque élève cet objet comme « le sien » contribuent à cela. Dans la leçon où l'enseignante introduit les notions de « schéma » et de « schématisation », si les propos ne sont pas personnellement adressés à chaque élève, la personnalisation est présente sous d'autres aspects. D'une part, le « on » domine. Mais il désigne des choses différentes dans le même énoncé : le groupe classe au regard de son vécu collectif (« on a dessiné », « on va faire une sorte de dessin plus simple » ; « il n'y a plus besoin de dessiner tous les détails comme on l'a fait » ; « vous vous rappelez qu'on l'avait dit » ; etc.) ; le principe qui commande la « convention » (« Pour schématiser l'ampoule on va faire un symbole » ; « on garde juste les deux clous schématisés et la lamelle » ; etc.) ; l'élève / le groupe classe qui doit reconnaître un symbole ou schématiser un élément du circuit (« chaque fois qu'on verra un de ces symboles, on saura ce que ça veut dire... » ; « et quand nous on voudra représenter un fil... » ; etc.). D'autre part, au-delà d'une utilisation hétérogène du « on », l'ambiguïté semble surtout tenir à ce à quoi se réfère la « convention ». Pour l'enseignante, deux choses semblent évidentes mais « implicites » (Bourdieu & Passeron, 1970) ou « invisibles » (Bernstein, 1975a) : 1) elle n'invente pas les savoirs qu'elle transmet ; 2) ces symboles sont « impersonnels », ils dépassent les choix personnels. Mais restant dans un impensé social, ces évidences sont loin d'être partagées, y compris chez de bons élèves comme Leï la qui, dans un premier temps tout au moins, interroge la « convention » sur le registre du « on » / groupe et/ou désignant l'enseignante en tant que « décideur » des savoirs : « on a oublié le support de lampe ». Et pour les élèves que nous avons suivis, ils ont tous interprété la « convention » comme une consigne de l'enseignante, un code particulier et non généralisant.

Cette personnalisation se retrouve régulièrement dans les formes scolaires auxquelles se confrontent les élèves et dans la façon dont ils les interprètent. Ainsi de façon plus générale, nombre d'entre eux croient-ils que c'est l'enseignant qui décide des savoirs à transmettre. Au regard de la question du décrochage, il y a là quelque chose qui nous paraît essentiel car si, pour des raisons que l'on va développer, au niveau primaire, les situations sont finalement assez peu conflictuelles, le fait de contribuer à faire concevoir (ou tout au moins de maintenir l'ambiguïté) aux élèves l'école comme un lieu de relation et d'apprentissage intersubjectifs, reproduit au collège, entraîne que les relations pédagogiques soient vécues sur le registre intersubjectif, et à ce que l'on va étudier : tel enseignant m'en veut. En C.M.2, l'enseignant unique (ou presque, mais en tout cas référent principal, qui passe beaucoup de temps chaque semaine avec les élèves de sa classe) prend ainsi en compte « l'enfant dans sa globalité », et pas seulement sur le registre de sa confrontation à une discipline, nous allons y revenir ; mais en ce qui concerne ce premier exemple, c'est illustré par les rapports entre l'enseignante et Raffik. Ces rapports viennent de passer une période de conflit, notamment suite à la classe verte comme on l'a dit. La mobilisation de Raffik sur les séances de technologie est assez exceptionnelle par rapport à ce qu'il fait d'habitude, ce qui n'est pas non plus sans rapport avec la recherche de raccommodage de la relation car son image dans l'école entraîne une situation où tous les adultes sont après lui. Pascale le félicite chaleureusement devant tout le groupe lors du rendu des contrôles de connaissances et de la correction. L'après-midi de cette même correction, Raffik étant plus conforme à ses habitudes d'occupations non-scolaire des temps de classe, l'enseignante le « rattrape » en s'appuyant sur cette valorisation de l'effort : « Raffik, en technologie, c'était bien, c'était très bien, tu as vu que quand tu faisais des efforts, ça payait, mais maintenant, il faudrait que ça ne soit pas qu'en techno, mais que tu te mettes rapidement au travail pour le reste aussi ». Et Raffik, rechignant quand même un peu à abandonner l'activité parallèle dans laquelle il s'était lancé, se met tant bien que mal au travail, finalement assez content d'être « valorisé » ainsi et sachant que de toute façon, s'il ne le fait pas, elle va lui « prendre la tête ». Cela contribue à l'idée qu'il faut « faire des efforts »

sur les apprentissages pour trouver des satisfactions scolaires assez extérieures à ces apprentissages.

La personnalisation, au travers de ses ambiguïtés, même si c'est sur un registre intersubjectif, maintient les rapports pédagogiques. C'est possible à l'école primaire où l'enseignant a face à lui des élèves dans différentes situations d'apprentissage : pour l'élève le regard que l'enseignant porte sur lui n'est pas toujours celui de la confrontation à la difficulté mais renvoie à une hétérogénéité de situations sur lesquelles il nous semble pouvoir dire que les enseignants de primaire savent jouer pour « raccrocher » comme on vient de le voir les élèves. Si de toute évidence cela « fonctionne » plus ou moins dans le sens où aucun élève n'abandonne complètement les apprentissages, où aucun élève ne quitte l'école, et surtout où les relations aux enseignants ne sont pas vécues sur le seul mode conflictuel, cela semble contribuer à ce que les enfants se pensent comme élèves du point de vue institutionnel, mais ne s'inscrivent dans une place symbolique d'élève, ce à quoi ils se « raccrochent » étant périphérique à ce qui fonde leur présence à l'école. **Cette mobilisation du registre « affectif » coupée de la spécificité des activités scolaires, sous forme de « béquille » relationnelle, intersubjective, des rapports pédagogiques contournant la question des difficultés d'apprentissage, laissant donc les élèves dans des malentendus, entraîne même que pour beaucoup d'entre eux, c'est ce qui « fait » école, c'est-à-dire que leur inscription « pérenne » dans une place d'élève repose sur ces glissements de registres ; à leur entrée au collège, l'incompréhension n'en est que plus grande.**

Nous avons beaucoup détaillé ce premier exemple, notamment pour expliquer comment l'interprétation que font les élèves des formes scolaires auxquelles ils sont confrontés mobilisait différents registres, et pour les élèves rencontrant des difficultés, pour montrer comment l'école contribue à entretenir les malentendus, les ambiguïtés quant aux modes de mobilisation de ces différents registres, sur un plan intersubjectif. Il s'agissait également de donner à voir l'investissement des différents corpus. C'est de façon moins détaillée que nous aborderons d'autres aspects ou en reprendrons certains sous un autre angle, dans la perspective d'en montrer ensuite l'effet de cumul et la confrontation aux formes scolaires du collège.

DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE AU COLLÈGE, L'ENFANT ET L'ÉLÈVE ENTRE DIFFÉRENTES « EVIDENCES »

Introduction : discours enseignants, pratiques professionnelles et formes scolaires

Nous avons vu au commencement de cette partie, dans la présentation de l'école B, que les enseignants de celle-ci se pensaient moins « formalistes » que leurs collègues de l'école C mitoyenne.

Du point de vue méthodologique, ceci constitue une précieuse source de données quant à la façon dont les enseignants pensent leurs pratiques, ou en tout cas, au discours qu'ils tiennent dessus. Ce ne sont pas les pratiques en tant que conduites de professionnels qui nous intéressent, mais ce en quoi elles dépassent la question des personnes qui les mettent en œuvre, c'est-à-dire ce qui relève de logiques (explicites ou non) institutionnelles (qui certes sont mises en pratiques par les agents de cette institution), mais en tant que formes scolaires, en tant qu'activité spécifique de la place impersonnelle d'enseignants qu'ils occupent. Nous

essaierons donc ici, sur différents aspects complémentaires, de croiser ce qui est renvoyé aux élèves au travers des formes scolaires à l'œuvre et des discours institutionnels, avec l'interprétation que les élèves font de leur présence à l'école, de leurs apprentissages, de leurs difficultés.

Les regards « en miroir » d'une équipe sur l'autre que nous avons évoqués ne visaient pas à pointer les différences entre deux équipes particulières. En termes de formes scolaires, l'opposition des deux styles nous semble bien introduire une des ruptures qui ont eu lieu et/ou qui ont lieu dans l'école primaire voire dans l'institution scolaire dans son ensemble et dans la société en général : ce que nous appellerons la volonté de distanciation vis-à-vis du « formalisme » au profit de « l'assouplissement des formes » semble entraîner un fonctionnement « informel » et comme on va le voir une opacité des formes.

Nous avons également vu que cette opposition peut se retrouver de la même façon au niveau des collèges, au travers de l'exemple de l'établissement Y.

Pour éviter toute ambiguïté, précisons tout de suite qu'à aucun moment il ne s'agit de laisser entendre une nostalgie pour les formes « anciennes ». La logique réside plutôt dans la mise en évidence de ce que ces formes-là, si elles apparaissent « dépassées » au regard des mentalités dominantes d'aujourd'hui, représentaient autant « d'outils » (« d'instruments intellectuels ») et de « formules différenciées d'action » au sens de Wallon (1949) pour l'institution des enfants en élèves qui disparaissent et qui n'ont pas été et/ou ne sont pas remplacés par d'autres « outils », mais au contraire par des pédagogies « implicites » (Bourdieu & Passeron, 1970) ou « invisibles » (Bernstein, 1975), pouvant laisser penser que certains savoirs scolaires peuvent être acquis « par frayage » et en faisant l'économie de « l'étude » (Johsua, 1998). Dans les différentes conceptions des professionnels que nous avons rencontrés, à quelques exceptions négligeables près, soulignons que c'est toujours « l'intérêt » des enfants ou des élèves auxquels ils sont confrontés qui guide les enseignants, même si la conception de ces « intérêts » est très différente. C'est donc bien un discours s'identifiant comme non-élitiste, valorisant la proximité relationnelle qui sous-tend cette conception libérale, non-formaliste, à l'école comme dans l'entreprise (Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud, 2002).

Les impensés, les ambiguïtés que nous allons pointer dans les formes scolaires ne se résument pas à leur caractère formel ou non-formel. On y retrouvera également de façon entremêlée ce qui est appelé la « primarisation » de formes scolaires du collège (c'est-à-dire l'accroissement dans celui-ci de formes importées de l'enseignement primaire –Rochex, 2001), mais aussi la « secondarisation » de l'école élémentaire (importation de formes de l'enseignement secondaire –*idem*) par certains côtés et la « maternisation » (formes de l'école maternelle) de cette même école primaire par certains autres côtés. Ambiguïtés qui ont des conséquences sur les contenus de savoirs, les formes de travail scolaire, les modes de pensée convoqués, les modes relationnels, la confrontation aux réalités / aux difficultés, etc., bref, sur « l'élève » que construit cette école, car cela n'est pas sans conséquences sur les modes d'interprétation des situations scolaires et de leur « place d'élève » par les enfants. On y trouve encore, comme cela a déjà été développé, les caractéristiques supposées des élèves et de leurs familles, précédemment évoquées, en termes de handicap socioculturel.

Ce ne sont donc pas les pratiques professionnelles en tant que telles, en tant que pratiques de tel professionnel, qui nous intéressent, cela a été dit, c'est plutôt ce en quoi elles témoignent de formes scolaires, de la mise à l'œuvre dans les pratiques et/ou dans les discours de logiques de l'institution scolaire et plus largement de la société.

Dans cette section, on se centrera particulièrement sur l'impensé social auquel se confrontent les élèves dans le passage du C.M.2 à la sixième, et sur ses conséquences, au travers de différents aspects présentés de façon séparée pour les besoins de l'exposé, mais qui sont pensés comme interdépendants.

Des impensés dans les formes de rapports pédagogiques

C'est peut-être dans les rapports entre enseignant et élève que cette logique d'assouplissement, de non-formalisme est la plus visible, à commencer par l'instauration d'une sorte de rapport pédagogique coupé des activités d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, à l'école élémentaire, on tend de plus en plus (sans que cela soit non plus systématique et uniforme) à pouvoir laisser penser les relations pédagogiques comme des relations intersubjectives. Un simple exemple tient à ce que l'enseignant soit le plus souvent appelé par son prénom et à ce qu'il soit tutoyé... il y a là un rejet simultané parce qu'assimilés, de l'inégalité pédagogique inhérente à la transmission de savoirs scolaires, et de l'inégalité entre personnes. A l'arrivée en sixième, le vouvoiement et l'appellation par le nom de famille des enseignants introduit une distance inexpliquée, nombre d'élèves croyant que le professeur se met dans une situation de domination personnelle, qui, en s'ajoutant avec de multiples autres facteurs, contribue à des incompréhensions. Ceci ne constitue pas « en soi » la cause de l'ambiguïté interpersonnalisante, mais contribue parmi tant d'autres choses, à un effet de cumul, à une lecture récurrente de la situation scolaire sur ce registre. Autrement dit, on ne considère pas que le vouvoiement soit une condition *sine qua non* de l'apprentissage ; mais peut-être que, de même par exemple que le port de la blouse, pour désuet qu'il puisse paraître, il était une marque de l'inscription scolaire, de l'enfant dans une place d'élève, vis-à-vis d'un enseignant et non d'un adulte parmi d'autres.

L'ambiguïté est aujourd'hui plus grande pour deux raisons. La première, nous en avons fait mention, c'est que cela évacue du rapport pédagogique ce qui le fonde, à savoir la transmission de savoirs scolaires, et que cela contribue à renvoyer les formes scolaires à une dimension « personnellement arbitraire » aux yeux des élèves, ce qui est assez en écho avec ce qu'ils connaissent par ailleurs. La déprise de ce registre de rapport à autrui est donc d'autant plus difficile, nous allons y revenir dans la section suivante. La deuxième raison réside paradoxalement là où l'institution scolaire mobilise exceptionnellement un certain registre « impersonnel ». En effet, quand les relations ne sont plus posées sur le registre intersubjectif, c'est lors des seuls moments de nécessité de maîtrise du groupe classe, de régulation de comportements, de crises relationnelles, de punitions, etc., c'est-à-dire quand on s'adresse à l'élève de façon coupée de ses apprentissages. Or, les enseignants répugnant à user de ces méthodes « formalistes », « répressives », ils le font à contre-cour, quasiment en culpabilisant, et pour cela, ils font porter le poids de cette nécessité sur les manques et incapacités supposés des élèves : c'est eux qu'ils culpabilisent en retour. Prenons quelques exemples, dont chacun peut paraître dérisoire pris isolément, mais qui nous semblent être significatifs si l'on considère leur effet de cumul et de cohérence institutionnelle.

Se « mettre en rang » pour monter de la cour de récréation vers la classe est assez révélateur de ce genre de logiques. Cela apparaît comme une exigence « militariste » (de même que la blouse / uniforme) aux yeux des enseignants non-formalistes, qui par ailleurs, comme les équipes de direction, conçoivent pourtant comme une nécessité le fait de « regrouper » « leurs » élèves avant de monter en classe. A la sonnerie, la pratique consiste plutôt à l'école élémentaire à ce que chaque groupe classe se reconstitue autour de leur

enseignant. C'est l'exigence organisationnelle de l'institution qui est donnée à voir, et jamais que cette organisation pourrait recouvrir également l'institutionnalisation du passage d'un temps de « récréation des enfants » à celui d'un réinvestissement de la place d'élève. Quand un groupe classe est trop bruyant, cela lui est souvent reproché comme une incapacité de quelque chose pourtant « évident » puisque cela a été dit et répété : « Mais enfin, vous n'êtes pas capables de monter les escaliers sans faire de bruit ? Combien de fois il faudra le répéter ? Ça résonne, si toutes les classes font pareil, c'est le vacarme ! » On peut même fréquemment aller jusqu'à la punition : « puisque vous n'êtes pas capables de monter tranquillement les escaliers, et bien on va s'immobiliser. Vous vous serrez bien sur le côté, en silence, et vous laissez passer les autres classes. On re-avancera quand le silence sera revenu ». Il y a là (à quelques variantes près, le même exemple vaut pour chaque classe de C.M.2 et pour chaque classe de sixième observées) un pré-supposé éducatif qui repose sur une évidence socialement située : les enfants devraient arriver à l'école déjà constitués en élèves, voire en petits adultes « responsables », ce qui explique de fait la conception implicite selon laquelle il n'y a pas besoin d'appliquer systématiquement des règles impersonnelles dont l'appropriation peut venir à force de pratiques et/ou d'assomption du bien fondé : il est considéré *a priori* qu'un enfant « normal » puisse être « raisonnable », c'est-à-dire qu'il ait appris hors de l'école les exigences scolaires, bref à se comporter comme élève, qu'il n'y aurait plus qu'à « épanouir ». C'est-à-dire que les règles impersonnelles ne sont jamais aussi clairement signifiées que quand il s'agit d'en pointer la non application, et elles le sont d'une façon « coupée » de ce qui légitime la présence des uns et des autres dans une école, dans une salle de classe, renvoyant les élèves à des exigences institutionnelles mais non instituant.

Autre exemple nous semble-t-il encore plus significatif, la pratique consistant à « lever le doigt ». Dans les classes de C.M.2, cela n'est pas une exigence systématique, cela apparaît trop rigide, trop autoritaire, et pouvant altérer le fait que les élèves « vivent bien » l'école, s'y « épanouissent ». Quand l'enseignante est disponible (lorsqu'elle n'est pas en train de parler au groupe ou à un autre élève), comme quand elle pose une question au groupe-classe, elle autorise implicitement à prendre la parole sans lever le doigt. Pour les enfants qui n'ont pas construit hors – école qu'un élève est un individu en activité dans un groupe, la raréfaction de ce genre de gestes sans être remplacés par d'autres ayant les mêmes fonctions, tend, nous semble-t-il, à supprimer des automatismes permettant, à force de répétition, de comprendre la nécessité d'attendre son tour, d'écouter pour s'en faire profiter soi-même les réponses des autres, de faire un geste permettant, en ce qu'il montre qu'on a la réponse, de patienter pour la donner, acquisition d'automatismes qui permet d'aider les enfants à apprendre à se maîtriser, à ne pas répondre dans la spontanéité, mais au regard de la pertinence propre à l'apprentissage, bref, qui les aide à se déprendre, à s'instituer en élève dans un groupe classe où chacun des élèves a les mêmes exigences. Ce n'est que quand la situation s'emballé, quand plusieurs élèves parlent en même temps, ou quand une intervention d'élève est hors-sujet, ou encore quand l'enseignant sent le contrôle du groupe classe lui échapper qu'il a recours à cette pratique. Ainsi, est amenée l'idée que c'est parce que les élèves ne se comportent pas comme il faut que s'impose la nécessité de lever le doigt, et ceci est amené soit implicitement (« Alors attendez, on ne s'entend plus, levez le doigt et attendez que je vous donne la parole », soit explicitement : « Bon, puisque c'est comme ça, que vous ne savez pas répondre sans crier, maintenant, vous allez lever le doigt pour répondre ». Cette exigence-là, rompant avec le non-formalisme habituel dans la classe, pousse à penser que les exigences institutionnelles ne sont pas commandées impersonnellement par les nécessités de l'enseignement-apprentissage qui organisent les places respectives de professeur et d'élève, mais pour des raisons de régulation des relations nécessaires au « vivre ensemble » dans une institution. Ceci

n'est pas sans rapport avec l'inscription dans des places d'élèves « institutionnelles » et non « symboliques ».

Or, en sixième, il est implicitement attendu des élèves qu'ils se comportent en tant que tels, qu'ils se soient appropriés cette place symbolique. Ils se voient souvent reprochés d'être « impulsifs », « impatient », et sont l'objet, hors de leur présence, de discours psychologisants, selon lesquels ils sont « dans l'immédiateté », dans « le besoin de satisfaction rapide de leurs désirs ». Il s'agit là encore une fois, d'abord d'un impensé social, car sont renvoyés aux individus ou à leur familles des caractéristiques ignorant les rapports sociaux qui structurent par exemple de tels rapports au temps (Beaud, 2002), et ensuite d'une conception du handicap socioculturel, selon laquelle il « manque » quelque chose à ces enfants pour pouvoir être élèves, présupposant que dans des conditions « normales », ce n'est pas à l'école de transmettre ces compétences. Mais, et cela revient finalement au même, les enseignants de collège peuvent aussi bien reprocher à leurs collègues de primaire de ne pas avoir enseigné auparavant à « savoir qu'il faut lever le doigt » comme si c'était une exigence en soi, ou une exigence pour le « bon fonctionnement » de la classe, et pas une aide à l'apprentissage, à la réflexivité.

Pour les élèves qui ont été suivis, plusieurs exemples pourraient être pris, montrant que les enseignants sont vus comme des adultes qui ont personnellement le pouvoir de décision dans cette institution ; respecter les exigences institutionnelles est synonyme de respect des exigences édictées par des personnes et non du fait de leurs fonctions, de leurs places symboliques dans l'institution. En C.M.2, malgré la multiplication semble-t-il croissante des intervenants, les élèves ont un enseignant comme unique référent, qui bien sûr ne fonctionne pas exactement de la même façon dans toutes les situations et dans toutes les disciplines enseignées, mais dont les habitudes de faire personnelles se confondent avec les exigences institutionnelles, et qui a quand même des pratiques récurrentes, des seuils de tolérance dans l'interaction, des exigences ; les élèves finissent par saisir, sur le registre intersubjectif, ce qui est autorisé ou non par l'instituteur. Mais en sixième, si la même interprétation des exigences est à l'œuvre, d'une part les exigences propres à chaque discipline n'étant pas non plus explicitées, et d'autre part l'incarnation particulière dans les habitudes de tel professeur de celles-ci n'étant pas ramenées à leur dimension impersonnelle, générales, elles semblent changer du tout au tout quasiment à chaque heure de cours, voire, dans les collèges où l'usure des enseignants est importante, cela change durant l'année au sein d'une même discipline au gré des congés de maladie.

Nous le verrons dans les portraits d'élèves en particulier au travers du cas de Souleymane, pour lequel ce type de difficultés est un événement déclencheur du décrochage de l'intérieur.

Paradoxalement, si l'école élémentaire tend à se secondariser du point de vue de ses attentes, il semble qu'il y ait en même temps une sorte de maternelisation (ou de maternisation ?). Le tutoiement et la proximité relationnelle dont il a été question en sont la traduction, mais aussi dans la prise en compte croissante de l'enfant, de ses soucis et de sa vie privée ou des représentations sur celles-ci.

Par ailleurs, à ces ambiguïtés scolaires sur la place des personnes dans l'institution, qui prennent donc des dimensions nouvelles, vient s'ajouter dans les difficultés du passage entre le C.M.2 et la sixième un autre aspect plus traditionnel, mais qui du coup semble procéder de l'effet de cumul : l'école primaire permet à l'élève de ne pas se sentir assimilé à ce qu'il est dans une seule discipline, dans le sens où le fait d'avoir affaire essentiellement à un enseignant permet de relativiser d'autres problèmes. Par exemple, si un élève a des difficultés d'apprentissage en mathématiques, au collège, c'est toujours le même enseignant qui va

mettre de mauvaises notes : le professeur de mathématiques, ce qui alimente les rancœurs intersubjectives. Même si cela n'est pas acquis au primaire, comme les élèves ont affaire à la même personne dans différentes situations, cela nuance les rapports intersubjectifs : l'enseignant voit l'élève dans d'autres situations, met parfois des bonnes notes, parfois des mauvaises... Il ne s'agit pas de dire que le collège devrait avoir des enseignants uniques et polyvalents, mais de poser ici que si c'est un pré-requis à l'entrée en sixième, toujours pour ces élèves les plus en difficulté, au primaire, la pluralité des regards portés sur un élève peut être aussi bien source de points de déprise que source d'ambiguïtés intersubjectives, selon que cette pluralité de regards est accompagnée ou non de l'institution de chacun dans une place symbolique, d'élève et d'enseignant. Ambiguïtés d'autant plus probables quand l'enseignant joue sur la valorisation personnelle et non sur la valorisation du travail accompli pour « raccrocher » l'élève (on l'a un peu vu avec Raffik, même si c'était en lien cette fois-là avec ses « efforts » d'investissement dans le travail scolaire). Autrement dit, se pose la question des difficultés d'indistinction entre d'une part le regard de l'enseignant de telle et telle discipline qui est porté sur les activités produites dans ces disciplines respectives, et d'autre part le regard d'une personne sur une autre.

Historiquement, il est probable que dans le secondaire, les élèves arrivaient effectivement pré-institués en élèves. D'une part, quand la population y était homogène et quand les modes d'éducation des classes dominantes étaient similaires au mode scolaire d'éducation, les élèves étaient dans un rapport d'évidence avec l'école. D'autre part, peut-être, pour les « transfuges » (Terrail, 1990) et les premiers bénéficiaires de la massification, on peut faire l'hypothèse qu'eux aussi arrivaient partiellement au moins pré-institués en élèves dans le secondaire, soit parce que l'école primaire et ses pratiques encore formalistes mais néanmoins formalisantes, instituant, les y avait un peu préparés, soit qu'ils provenaient de milieux qui pour être modestes avaient déjà une certaine familiarité avec l'école, et que l'acculturation était socialement et scolairement signifiée et pensée.

Là, il semble que l'école élémentaire se secondarise en pré-supposant elle aussi ces acquisitions, en les considérant de façon naturalisante, et que le secondaire, lui aussi attende implicitement que les enfants continuent à y entrer comme élèves pré-institués, « en soi », sans que soit pensée l'articulation des missions des différents cycles, au regard de l'accueil de nouvelles populations (Rochex, 2001). Et ce présupposé s'accompagnant de logiques non-formelles, il nous semble qu'est exigé de façon de plus en plus implicite ce que l'institution scolaire dans son ensemble transmet de moins en moins, et même ce qu'elle rabat vers une dimension intersubjective au lieu de l'instituer. Il y a là à penser sur le ressenti de conflictualité « personnelle » qui existe entre certains élèves et les enseignants, on y reviendra.

Si nous avons ici abordé les évidences dans les relations pédagogiques indépendamment des évidences dans les activités d'apprentissage, c'est pour les besoins de l'exposé et la mise en évidence de ce que l'école les donne à voir de façon séparée. Mais les deux dimensions sont indissociables, même si celle dont il va être maintenant question sur les formes de travail scolaire peut-être en même temps plus « invisible ».

Des impensés dans les savoirs et dans les formes de travail scolaire

Dans l'exemple précédent sur le schéma électrique, la façon dont des impensés sociaux pouvaient être à l'œuvre a été évoquée. C'est cet aspect qui va être maintenant développé.

La raréfaction de certaines formes contraignantes et les ambiguïtés du « faire »

La logique non-formelle, non-rébarbative, d'épanouissement, dont il a été question précédemment est tout autant présente dans les formes de travail scolaire et d'apprentissage. Cela nous semble plus net dans le « faire » de la classe, dans la prise en charge moindre par l'école primaire des conditions concrètes de l'étude, comme cela a déjà été suggéré (Rochex, 2001). En effet, pour commencer, il faut constater que dans les classes de C.M.2 où s'est déroulée la recherche, certaines formes de travail scolaire, jugées « bêtes », « répétitives », « contraignantes », « rebutantes », « démotivantes » pour les élèves, se raréfient.

C'est notamment le cas des pratiques autour de la copie et de l'écriture. Les élèves sont peu habitués à écrire ou recopier des textes « longs » (une dizaine de lignes). Plusieurs raisons concourent à cela.

D'abord, cela apparaît comme des tâches « bêtes », qui prennent beaucoup de temps alors qu'elles sont conçues le plus souvent par les enseignants comme en dehors du temps « réellement » pédagogique. C'est une évidence sociale qui occulte le fait que pour des élèves n'ayant pas construit hors de l'école la permanence dans l'institution scolaire (et *a fortiori* au-delà) du regard scolaire sur des savoirs divers, ces tâches peuvent être l'occasion de se mettre en activité intellectuelle, de se déprendre de l'envie de répondre immédiatement à la réponse, etc. ; c'est-à-dire qu'il y a là une sorte d'évidence selon laquelle les modalités de certaines parties du « faire » ne sont qu'accessoires pour un apprentissage « normal », ou que l'écriture n'est qu'expression d'une idée, d'une réponse pré-établie à son énonciation, à sa rédaction. Mais en cela, c'est un désavantage pour les élèves concernés. D'une part, comme on l'a dit, c'est un instrument en moins pour se déprendre, pour objectiver la tâche scolaire tout en l'accomplissant (par exemple, recopier l'énoncé peut introduire un temps de réflexion qui permet de se demander justement ce qui est réellement demandé), alors que paradoxalement il est souvent reproché aux élèves de ne pas comprendre les énoncés, de ne pas les lire attentivement, de poser immédiatement des questions d'éclaircissement. D'autre part, en amenuisant l'entraînement à ces formes, c'est l'acquisition d'automatismes qui fait défaut, or c'est aussi une attente implicite de la sixième. Ces élèves se fatiguent donc très vite quand ils écrivent, ils sont réellement épuisés quand ils ont recopié dix lignes ; écrire les devoirs à faire dans le cahier de texte est en soi un travail important. Cela les pénalise à différents niveaux. D'abord car, ayant des difficultés à accomplir parfaitement les tâches de copie, les notes à partir desquelles ils étudient et révisent sont approximatives. Ensuite, comme le fait même de recopier l'énoncé représente pour eux un effort, faute d'avoir automatisé cette activité, cela contribue peut-être à les enfermer dans leur rapport au savoir, dans leur conception de l'activité, à savoir que pour eux, écrire, recopier est une finalité en soi, comme faire un exercice, ce qui ne les aide pas à comprendre que ce qui est attendu par l'enseignant, c'est bien un au-delà de l'écriture, un au-delà de l'exercice, de la tâche, et que l'effectuation de la tâche est pour autant indispensable à la mise en activité intellectuelle. En raréfiant de ses pratiques les « choses bêtes », pour le dire trivialement, il y a en fait le risque de supprimer un certain nombre d'outils au travers desquels peuvent s'opérer une déprise de soi au travers de l'écriture (Bautier, 1995 ; 1997a ; 1997b), comme l'acquisition d'automatismes nécessaires pour les enfants qui ont à faire le plus de travail d'acculturation à la culture scolaire.

Ensuite, cette raréfaction est motivée par les nécessités conjointes d'épanouissement personnel et de handicap socioculturel, au sens où ces formes sont vues comme rebutantes, démotivantes, pour « ces élèves-là ». Ainsi, la conception de l'école comme devant être un bon moment repose-t-elle sur l'idée qu'elle ne peut l'être pour ces élèves que dans une école où les tâches « rébarbatives » sont limitées. Cela repose sur l'implicite selon lequel l'école

doit être épanouissante et agréable pour tous ; mais « ces élèves-là » étant vus comme « en manque » de ce qui permet de s'épanouir « normalement », il s'agit alors de s'adapter, de contourner l'obstacle, pour l'exemple de l'écriture et de la copie, au travers de photocopies, de fiches, de la non exigence de recopier l'énoncé, de la demande de rédaction de textes courts, etc.

Certes, les élèves poussent à cela en « résistant » à ces pratiques : quand une tâche d'écriture un peu volumineuse est demandée, se multiplient d'une part pour les plus « sérieux » ou « respectueux » les questions pour savoir si « vraiment il faut le faire jusqu'au bout », et la réclamation de temps supplémentaire pour « finir » de copier parce que « c'est long », d'autres part les plaintes, les soufflements, les protestations actives ou passives (retard d'entrée dans la tâche, bavardages...). Mais ceci, tout autant qu'une cause, peut être regardé, comme nous inclinons à le faire, comme une conséquence même de la raréfaction de ces pratiques dès le début de l'école élémentaire, et donc à un manque de maîtrise de ces formes du fait d'un manque d'entraînement. Et ces « résistances » contribuent à ancrer le regard enseignant sur la seule dimension rébarbative de ces formes, et à n'y recourir qu'en cas de nécessité.

On pourrait en dire autant d'autres formes de travail scolaire, comme l'apprentissage « par cœur ». Celui-ci, pourtant, est également vu de façon partagée comme permettant d'entraîner la mémoire. Mais à l'école élémentaire cet apprentissage ne fait pas l'objet d'un travail régulier, mais plutôt « au coup par coup », comme une « contrainte en soi », « bête mais nécessaire » pour les enseignants comme pour les élèves : « il faut en faire un peu, quand même ». Or, ces capacités de mémorisation et d'apprentissage « par cœur » sont considérées par les professeurs de collège comme un pré-requis. Si les méthodes « formalistes » ancestrales se raréfient compte tenu de l'évolution des mœurs, n'étant pas remplacées par d'autres formes, cela entraîne un entraînement moindre à l'acquisition de compétences pré-requises au collège.

Il en va de même pour le suivi régulier par l'enseignant des travaux, des exercices, de l'étude de l'élève. Il ne s'agit pas de dire que ce suivi n'est pas fait de façon régulière en C.M.2., au contraire, mais il semble glisser davantage vers un mode de suivi et de contrôle qui est traditionnellement celui du secondaire plus que du primaire, et qui présuppose l'évidence du travail au quotidien (et non au coup par coup) et celle qu'il faut avoir compris ce qui précède pour comprendre ce qui va suivre. Or, on sait que justement une telle évidence n'est pas innée, et que ces élèves ont tendance (et l'école les y pousse) à accomplir la tâche « pour elle-même ». Nous l'avons vu par exemple au travers de l'exemple du schéma électrique : les « fiches » que remplissent les élèves à chaque séance de technologie font l'objet d'une correction collective, de rectifications ponctuelles quand l'enseignante se rend auprès de chaque binôme, mais non systématiques : ces travaux ne sont pas relevés et corrigés d'une séance sur l'autre. Ils sont considérés comme exercice d'élaboration personnelle, de « construction » des notions. Ce n'est qu'à la fin de la séquence qu'a lieu de façon formalisée un « contrôle de connaissances ». Sauf exception ponctuelle, c'est vrai au-delà de l'exemple : dans toutes les disciplines les cahiers ou classeurs spécifiques ne sont pas corrigés quotidiennement, mais de temps en temps, rétroactivement. Chaque exercice est corrigé, mais il s'agit-là davantage d'une vérification, d'un contrôle *a posteriori* supposant qu'il est évident pour les élèves que cela doit se faire puisque cela a été demandé, et non d'une vérification de l'acquisition progressive et indispensable pour la suite. Les mêmes pratiques sont à l'œuvre à l'entrée en sixième, mais avec des exigences et des évidences que le travail quotidien doit être une habitude, qui sont d'autant plus grandes.

Finalement, c'est tout ce qui relève du « faire » qui est particulièrement source d'ambiguïtés et d'évidences. Le dernier exemple que nous prendrons porte encore une fois sur la considération de choses « bêtes » mais structurantes. Lors d'une séance de grammaire dans une classe de C.M.2, l'identification de tel type de pronoms se fait comme c'est fréquent au travers du soulignement par des couleurs différentes. Mais ce qui en est dit, c'est que « peu importe les couleurs, il faut que ce soient toujours les mêmes et que vous ne changiez pas à chaque ligne ». Effectivement, on peut considérer que le choix de la couleur pour identifier telle catégorie de pronoms est tout à fait aléatoire. Mais par ailleurs, peut-être que ceci ne peut se comprendre que quand l'élève n'a plus besoin de l'outil du code chromatique car il sait différencier ces pronoms ; jusque-là, peut-être que l'utilisation systématisée d'une couleur invariable et la même pour tous les élèves de la classe représente-t-elle un outil probablement « bête », mais un outil quand même, pour comprendre l'existence d'une classe de pronoms. Ici, cela contribue à un effet de cumul dans lequel pour certains élèves ce qui est perçu n'est pas la formalisation des grandes classes de pronoms à la fois au travers et au-delà de la tâche de soulignement, mais simplement cette consigne de repérage dans tel exercice non décontextualisable et recontextualisable. Encore une fois, rappelons que ce n'est pas sur la plus ou moins grande pertinence de telle ou telle pratique professionnelle que porte le propos, mais bien sur la récurrence de formes institutionnelles au-delà de tel ou tel exemple.

Dans ces classes, des formes fréquentes d'exercices de contrôle sont les « exercices à trous » (qui revêtent « l'avantage piégé » pour les enseignants et les élèves de demander peu d'écriture quand il sont photocopiés, point sur lequel on ne reviendra pas) ou encore les repérages dans des exemples des notions à acquérir. Mais nombre d'élèves sont, comme nous l'avons vu avec Bassekou, dans une logique de trouver la « bonne réponse » par des « trucs ». Le petit exemple suivant nous semble révélateur. Dans un exercice où il est demandé de distinguer pour chacune des phrases successives (présentées en colonne) si l'adjectif est « épithète » ou « attribut », la réponse à la première phrase est donnée « collectivement » (en fait, par un « bon » élève que l'enseignante interroge, sûre de démarrer ainsi l'exercice sur de bonnes bases afin d'enrôler toute la classe dans la tâche) ; la réponse est « épithète ». L'enseignante enchaîne avec : « très bien, allez, on refait ensemble la deuxième phrase ». Elle interroge cette fois un autre élève (pas un « bon ») qui répond « attribut » ce qui est une erreur. L'enseignante lui demande pourquoi il lui semble qu'il s'agit d'un attribut, ce à quoi il répond : « Parce qu'épithète on l'a déjà mis la phrase avant. [L'enseignante : Et alors ?] Je croyais qu'on pouvait le mettre qu'une fois ! » L'anecdote nous semble révélatrice de ce que parfois, les élèves parviennent ainsi à de bonnes réponses, en particulier en C.M.2 où les conditions de classe sont plus souples, où ils peuvent vérifier auprès des voisins, et où, nous y reviendrons, l'aide individuelle est quand même encore plus importante.

En C.M.2, donc, on constate des ambiguïtés, reposant largement sur le présupposé de l'institution scolaire selon lequel le faire est évident, l'engagement d'un élève dans une tâche signifiant forcément qu'il a les pré-requis à la mise en œuvre des activités intellectuelles attendues. Les consignes enseignantes, à l'instar de formes scolaires plus générales, contribuent à ce que les tâches scolaires paraissent évidentes de part et d'autres, mais reposant sur des malentendus. Ceci est tout aussi valable en *sixième*, mais les pré-requis sont encore plus évidents.

Une autre ambiguïté du « faire » réside dans de nouvelles formes consistant à « faire construire » les notions par les élèves.

Les formes de travail et les savoirs

Les « leçons » au sens de cours magistral instituant des notions formalisées qu'il s'agit ensuite que les élèves s'approprient au travers d'exercices (d'application, de systématisation, de vérification, etc.) sont une forme scolaire que nous avons peu rencontrée dans les classes de C.M.2. Comme d'autres travaux l'ont mis en évidence, des formes inspirées (plus ou moins librement¹) des théories « constructivistes » (Margolinas, 2002 ; Rochex, 2001) sont désormais plus répandues.

Ainsi l'exemple du monologue de l'enseignante formalisant la « convention » de schématisation des éléments du circuit électrique est sur ce plan assez peu représentatif, du moins en ce qu'il précède les exercices. Les élèves sont plutôt habitués à ce que des exercices soient pratiqués en amont, et qu'à partir des réponses des élèves qui sont validées par l'enseignante, un certain nombre de termes soient formalisés. Ces formes, telles que nous les avons vues à l'œuvre, nous semblent potentiellement porteuses de malentendus pour les élèves², au regard (et/ou en ce qu'elles participent) des logiques d'apprentissage qu'ils mobilisent (précédemment évoquées), et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, elles semblent contribuer à l'interprétation des situations d'apprentissage comme des situations closes sur elles-mêmes, et non comme inscrites dans une discipline scolaire, avec des registres de pensée spécifiques. Ainsi, dans une classe de C.M.2., pendant une demi-journée, les élèves manipulent-ils sans le savoir les notions d'aire et de périmètre. Quand vient le temps de la formalisation, l'enseignante écrit les définitions de l'aire et du périmètre au tableau, que les élèves doivent recopier. Elle demande alors à l'un d'entre eux (un « bon » élève) de distribuer les cahiers de mathématiques. Pour la plupart des élèves suivis (car étant de potentiels décrocheurs à l'entrée en sixième), aucune importance n'est accordée à ce cahier spécifique : ils copient dans le cahier qu'on leur distribue, il se trouve que c'est le cahier de mathématiques. D'ailleurs ceux avec qui ce point est abordé dans l'entretien renversent plutôt la chose comme c'est assez logique en disant qu'ils s'agit de mathématiques *parce que* c'est dans le cahier identifié comme tel que la leçon a été écrite. L'ensemble des activités menées pour faire construire les notions l'ont été sans que les élèves sachent qu'il s'agissait d'une leçon de mathématiques. Il y a peut-être là une contribution au rapport au savoir « morcelé » et non construit en discipline de ces élèves (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Par contre, cela semble interroger le « bon » élève qui distribue, et qui chuchote à son voisin : « rien à voir avec les maths, mais pas grave... » En effet, bien peu ont compris que ces savoirs participaient d'une sous-discipline scolaire « géométrie » dont l'apparence (le dessin de formes géométriques, à mesurer, etc.) ressemble peu au « calcul » et aux quatre opérations.

Ensuite, parmi les élèves suivis, bien peu ont compris que les exercices préalables visaient à faire acquérir des notions. Mais force est de constater que cela ne leur a pas été dit, même si au troisième trimestre, avec la récurrence de cette forme, l'enseignante peut le supposer comme « évident » (c'est du moins une hypothèse). C'est en fait à l'élève quasiment seul de comprendre que le moment qui a lieu au terme des exercices pratiqués (reprise des termes prélevés et/ou apportés par l'enseignante avec ré-énonciation appuyée, écriture au tableau de ces termes soulignés suivis des définitions, copie du tableau dans le cahier ou

¹ Ce en quoi notre propos ne cherche pas à « distinguer » les « bonnes » des « mauvaises » méthodes, ni à distinguer les applications hétérodoxes des applications orthodoxes des théories pédagogiques, mais bien de regarder les formes à l'œuvre telles que s'y confrontent les élèves.

² Peut-être pas plus que les formes « anciennes » magistrales contre lesquelles elles ont été élaborées. Mais peut-être pas moins non plus. Notre propos ne porte pas sur une préférence envers des méthodes pédagogiques.

classeur), correspond en fait la « formalisation » décontextualisée des notions qu'il a manipulées sans le savoir, et qu'il devra recontextualiser dans d'autres exercices. D'autant plus que le temps passé à cette formalisation est, proportionnellement à celui consacré aux exercices préparatoires, très restreint (environ dix minutes, avec l'écriture des définitions au tableau). De même, les mêmes formes de travail de la classe sont mises en place dans des situations d'apprentissages très variées (par exemple, aussi bien sur l'énoncé « dans le circuit dont voici le montage, si on enlève l'ampoule, que se passe-t-il ? » dont le type de réponse est sur un tout autre registre que quand il s'agit quelques semaines plus tard de faire émerger les notions de montages en parallèle et en série). C'est finalement à l'élève seul de faire les liens, comme la hiérarchisation et le statut de ce qui est à retenir, ce qui est le plus dur semble-t-il à faire pour ces élèves-là, dont les enseignants disent justement qu'ils ne font pas les liens, qu'à chaque séance, c'est comme s'il fallait reprendre à zéro tout ce qui a été enseigné auparavant.

D'autres malentendus et évidences sont encore à « l'état latent » dans ces formes scolaires, au sens où les élèves que nous avons suivis se sont heurtés à des difficultés similaires, notamment sur un point qui vient d'être abordé. En effet, pour pouvoir faire manipuler les notions, il y a une obligation à ce qu'elles soient contextualisées, au travers d'un exemple, d'un exercice. Il semble, mais c'est ici une hypothèse, que pour les élèves que nous avons suivis, cela puisse représenter une difficulté supplémentaire que de devoir mener l'opération de décontextualisation pour formaliser le savoir de façon décontextualisée et ensuite le recontextualiser dans des exercices d'application. On peut penser que quand il y a une leçon préalable, les savoirs présentés de façon décontextualisée sont probablement moins construits par les élèves (mais peut-être pas par ceux qui n'ont de toute façon rien construit du fait des malentendus) mais l'identification de ce qui est à apprendre est peut-être aussi moins floue, car moins laissée à la « libre » interprétation de chacun, c'est-à-dire moins soumise à l'évidence ou à la distance avec les attendus de l'école, moins susceptibles de laisser chacun activer (ou de l'entraîner à) des logiques d'apprentissage, notamment « collées à la tâche », qui ne permettent pas de mettre en œuvre l'activité intellectuelle qui est l'objectif implicite du travail.

De plus, la nécessité de commencer par les exemples à manipuler risque d'enfermer les élèves les plus en difficulté dans une vision « utilitaire » des savoirs (Charlot *et al.*, 1992) à laquelle ils inclinent, et donc de représenter d'autant moins de possibilités de déprise de conceptions antérieures. Par exemple, dans une des classes de C.M.2, l'introduction de la proportionnalité par de longues manipulations des conversions franc / euro (on n'était plus alors qu'à un an et demi du changement de monnaie, et les programmes incitaient à la familiarisation avec l'euro) a de toute évidence représenté à la fois une « motivation » pour les élèves qui voyaient une « utilité » concrète des mathématiques, confirmant leurs interprétations, mais aussi par là même un piège (on ne leur a pas dit à l'avance que cette contextualisation n'était qu'un prétexte, une façon d'aborder autre chose caché derrière les tâches) car les plus en difficultés, prisonniers de ces tâches de conversion franc / euro, ne voyaient pas le rapport avec les explications sur la proportionnalité, généralisantes.

Participer aux interactions et apprendre

Les malentendus sont d'autant plus grands que dans les exercices préalables, d'autres ambiguïtés se glissent. Ainsi, poursuivant l'objectif (explicité au chercheur) que chacun construise les notions, les enseignants des classes observées essaient-ils de façon systématique qu'un maximum d'élèves soient interrogés, donnent leur avis sur les expérimentations, les exercices réalisés. Beaucoup d'élèves que nous avons suivis croient que leur « travail » à ce moment-là consiste à répondre « en soi » aux questions de l'enseignante, qui elle, cherche à

faire émerger du groupe des termes qu'elle pourra reprendre, retraduire, reformuler. Dès lors, pour les élèves en difficulté, il s'agit moins de se mettre en activité intellectuelle sur des contenus de savoirs, voire sur des tâches (Bautier & Rochex, 1997), que de participer à l'interaction, et même, sans exagération, de jouer de façon sérieuse aux devinettes. Nous l'avons vu avec Raffik, certains élèves ne « font » que ce qui leur plaît *a priori* ; quand le travail scolaire leur paraît peu intéressant, ils « donnent le change » en faisant semblant de participer. Raffik est un spécialiste de cette tactique qui consiste, en début de ces interactions où l'ensemble de la classe est sollicitée, à donner une ou deux réponses au hasard, à poser une question qui n'a que peu de rapport (« Pascale, c'est bien page 132 ? »). L'enseignante, prise par le souci que chacun participe, soit « actif » dans l'activité, prend ses manifestations pour des signes d'enrôlement dans la tâche et ne sollicite plus Raffik de la séance : il a très bien compris empiriquement qu'elle n'interrogeait d'elle-même que les élèves qui n'ont pas été actifs durant la séance, car c'est pour elle un signe potentiel de non compréhension. D'autres élèves, qui sont davantage dans la logique que nous avons décrite au travers de l'exemple de Bassekou, pensent plutôt que si on leur demande de répondre à des questions orales sur des exercices, des « expériences » qu'ils ont faites, c'est que c'est cela leur travail : pour eux, participer à l'interaction est un travail en soi. D'ailleurs, ils sont plus ou moins félicités de leur participation (plutôt plus quand il s'agit d'élèves identifiés par l'enseignante comme « en difficulté » voulant ainsi les encourager à participer, à se motiver) et ce, que leur réponse soit juste (« bravo, c'est très bien »), ou qu'elle soit fausse ou encore complètement à côté de l'activité intellectuelle attendue (« pas vraiment, mais c'est bien d'avoir essayé »). Il y a là une sorte d'idéologie selon laquelle l'essentiel, c'est qu'ils participent, c'est leur attitude, leur motivation vis-à-vis des apprentissages, et non que cette « motivation » vienne de la satisfaction d'avoir réellement compris, nous y reviendrons. Mais les gratifications de participation contribuent à ce que ces élèves trouvent l'école satisfaisante ; le problème est que le malentendu ne peut pas rester caché ou « bien vécu » pour toujours, en particulier à l'entrée en sixième. Ainsi, Raffik, dès son deuxième cours de français, essaie-t-il la même tactique qui lui réussissait jusque-là pour obtenir la paix vis-à-vis de l'enseignant : « Monsieur, c'est bien l'exercice numéro trois, qu'on fait, vous avez dit ? » Ce à quoi cet enseignant, qui est par ailleurs son professeur principal lui répond : « Alors, justement, tu fais bien de poser la question, pour cette fois-ci tout au moins. Écoutez tous, parce que ça me donne l'occasion de bien préciser qu'il est inutile de poser des questions idiotes, car je n'y répondrai pas. Je rappelle la définition de ce qu'est une question idiote pour ceux qui ne le sauraient pas : c'est une question dont vous avez déjà la réponse au moment où vous la posez, ou encore, c'est une question dont vous devez connaître la réponse si vous avez écouté et si vous n'avez pas bavardé. Donc, pour cette fois-ci je réponds, mais ce sera la dernière fois de l'année : oui, c'est bien l'exercice numéro trois, je l'ai déjà répété plusieurs fois ». Nous verrons avec Souleymane, qui est dans une logique similaire à celle de Bassekou, que nombre de conflits occasionnés en sixième viennent de malentendus sur le statut de ces situations d'interactions, car, voulant toujours être un « élève sérieux » alors que ses premières notes sont alarmantes, il surinvestit les interactions avec le professeur, mais devient alors pesant pour la vie de la classe, d'où des réprimandes des enseignants (« tu n'es pas seul en classe... ») et des conflits.

En effet, si en C.M.2 ces formes peuvent, compte-tenu du contexte, permettre effectivement de « faire participer chaque élève » (et c'est aussi la spécificité du primaire que de suivre le travail de chaque élève pour essayer de le rendre autonome en terme de travail dans la perspective du secondaire, mais ceci est un implicite), ce n'est plus le cas en sixième. Les élèves qui jouaient jusque-là la confirmation de leur légitimité dans la place d'élève au

travers des validations par l'enseignant de leurs interactions n'ont plus qu'à se raccrocher aux notes, ce qui change radicalement.

De plus, se pose une autre ambiguïté de ces formes d'enseignement reposant sur les interactions. Cela a été évoqué au travers de l'exemple du schéma électrique où la remarque de Leï la est retenue et formalisée au tableau par l'enseignante, alors que celle de Dorda ne l'est pas. Les élèves ne connaissant pas par définition l'objet de l'activité, ils identifient mal les critères de ce qui fait une « bonne » et une « mauvaise » réponse, mais en outre, il y a là une source d'interprétation personnalisante de l'activité d'apprentissage. En effet, quand la leçon est préalable aux exercices d'application, la pertinence des réponses revêt des caractères moins implicites ; en tout cas, la médiation entre l'élève et la « bonne » réponse (qui n'est que le révélateur de la « bonne » activité intellectuelle, c'est-à-dire celle attendue au regard des critères propres au domaine de savoir enseigné) ne repose sur le seul enseignant de façon personnelle. D'autant plus que pour faire avancer le groupe classe dans la construction de ces notions, l'enseignante a besoin de s'appuyer particulièrement sur les réponses des « bons » élèves, qui comprennent plus rapidement le type d'activité intellectuelle qui est implicitement requis. Certains élèves pensent ainsi que les « bons » élèves, sont, comme le dit Toufik, « ceux qui savent toujours les réponses ». Or, il y a là une occultation de l'activité d'apprentissage quand quelqu'un est jugé comme « bon » parce qu'il connaît les réponses avant que les notions n'aient été « enseignées », « transmises » ou tout au moins formalisées par l'enseignant. Cela nous semble encourager ces élèves à penser que la nature des activités d'apprentissage, du travail scolaire, est en quelque sorte à faire « en soi », déconnectée de ce qui est à retenir. Si l'école primaire permet, parce que l'aspect relationnel y est davantage entretenu, de faire en sorte que chacun puisse « s'exprimer » (alors que l'expression est une toute autre logique que celle du regard scolaire sur les savoirs que requiert l'école – Bautier, 1997a ; 1997b) et que personne ne se sente mis à l'écart par l'instituteur avec qui les rapports quotidiens laissent presque toujours entrevoir le « bon côté » de la « personne » enseignante, ce qui pacifie les rapports pédagogiques en maintenant et/ou amplifiant les malentendus, au collège, des fonctionnements similaires peuvent porter à suspicion quand des élèves se demandent sur quels critères il est ou non donné la parole à tel élève (et tous les camarades de classe ne sont plus des « copains ») voire perçoivent des raisons obscures à ce qui conduit le professeur à féliciter les uns et pas les autres, surtout quand ceux-ci ont l'impression d'avoir beaucoup investi en termes d'efforts, ce qui jusqu'en C.M.2, nous y reviendrons, était différent car les notes prenaient en compte largement les efforts réalisés, afin de « motiver les enfants », de les « valoriser », sur le registre « personnel » plus que sur celui de leurs productions.

Ces formes de travail scolaire présupposent que l'enfant s'est institué en élève, qu'il maîtrise au moins empiriquement les tenants et les aboutissants du rapport pédagogique, qu'il sache que quand l'enseignant parle, ce n'est pas qu'à la personne-enfant que cela s'adresse, mais à l'élève, donc à tous les élèves de la classe, ce qui nécessite qu'à ce titre il ait construit sa place dans le groupe classe, etc. Pour les « bons » élèves, ceci pose peu de problème – mais peut-être, au-delà du constat, faut-il envisager à l'envers qu'ils puissent être « bons » parce que cela justement ne leur pose pas de problème. Il en va tout autrement des élèves que nous avons suivis et même plus largement des élèves considérés comme « moyens » par l'enseignante, par exemple Dorda. Si les élèves se confrontent donc à ce type d'évidences à l'école primaire, à laquelle nous avons emprunté beaucoup d'exemples, c'est également le cas au collège, mais cela entraîne d'autres conséquences, nous verrons pourquoi dans une section spécifique, mais dès à présent, pointons que les évidences sont d'autant plus grandes. Les exemples suivants nous semblent significatifs des évidences auxquelles se confrontent également les élèves dans les formes de savoirs et de travail scolaire du collège.

La non familiarité vis-à-vis des formes de travail « formalisées » reposant sur des évidences

En cours d'histoire-géographie, l'enseignante, expérimentée en Z.E.P et dans ce collège, sait combien il est important d'encadrer le travail personnel d'un cours à l'autre, et combien il est important pour ces élèves qu'aient lieu des répétitions, des reprises des cours précédents. Elle a donc mis en place, dès le début de l'année, des formes récurrentes ; durant le cours, elle fait noter (dictée, copie des écrits au tableau) de façon très formelle un certain nombre d'éléments à retenir, qui structurent les notes regroupées pour chaque élève dans le classeur d'histoire-géographie. Notamment est mis en place un rituel consistant à commencer chaque cours par l'interrogation orale d'un élève, qui, bien sûr, ne sait pas à l'avance que ce sera à son tour. Il s'agit à la fois : d'obliger chacun à réviser ce qui s'est fait d'une fois sur l'autre – ne serait-ce que par crainte d'être interrogé ; d'entraîner la mémoire ; d'avoir des notes dans la perspective du conseil de classe mais aussi d'avoir des notes variées permettant aux élèves de se « rattraper » des contrôles ; et (surtout) d'instaurer un moment collectif de révision de la séance précédente, de ce qu'on y a abordé, de ce qu'il fallait retenir, l'interrogation orale d'un élève devant faire répétition pour l'ensemble du groupe classe. Mais ceci se heurte à plusieurs difficultés. D'abord, les élèves que nous avons suivis trouvent ces formes de travail (auxquelles ils n'ont pas été habitués de façon aussi formalisée et récurrente) très contraignantes, rébarbatives, et surtout en rupture franche avec ce qu'ils ont connu – d'autant plus que l'enseignante considère implicitement comme devant être acquis à l'entrée en sixième la régularité du travail et une conception des savoirs selon laquelle la compréhension de la leçon précédente est nécessaire à celle de la leçon suivante, tout comme un certain nombre d'automatismes, d'habitudes de travail (copie rapide, écriture sous la dictée, entraînement de la mémoire, travail quotidien). L'évidence à laquelle les élèves se confrontent est interprétée au travers d'une autre évidence : on ne leur a jamais demandé de telles choses, on ne le leur demande d'ailleurs pas autant dans d'autres disciplines en sixième, il y a donc un problème avec ce professeur-là. Ensuite, ces élèves ne savent pas que ce moment formalisé d'interrogation d'un élève est un moment de travail collectif ; précisons que cela ne leur a pas été dit, faisant partie de l'évidence que ces enfants doivent être institués en élèves à l'entrée en sixième, qu'ils doivent savoir se situer à la fois en tant qu'individu-apprenant et que membre du collectif classe. Lors des entretiens de recherche réalisés au dernier trimestre de l'année scolaire de sixième avec les élèves qui ont cette enseignante, ceci revient plusieurs fois. Dorda, que nous avons déjà pris en exemple, et qui est un des élèves considérés comme « moyens » en C.M.2, et qui ne décrochera pas (nous y reviendrons) pendant la sixième, dit mieux que d'autres l'incompréhension qu'ils partagent, et que cette incompréhension contribue à ce qu'ils n'écoutent rien de ce moment-là :

« [Question : Madame X, elle, tu comprends pas ce qu'elle fait ?] Ah ça je ne comprends pas, mais y'a des... y'a qu'une fois, depuis le début de l'année qu'on s'est plu avec elle, qu'on est resté calme... [...] C'était... mercredi, non mardi, elle nous a raconté une histoire, sinon tout le temps elle nous fait écrire, elle nous fait apprendre, elle... elle fait passer une personne au tableau, et ça sert à rien quoi, parce que nous on est là, on est là ça nous intéresse pas c'est la personne qui aura la note, et voilà quoi. [Question : Attends, explique moi en détail alors, elle fait passer une personne au tableau, et elle lui fait faire quoi ?] Ben, elle lui pose des questions sur tout ce qu'on a vu, et puis ça peut... [...] Et trois... ça peut être trois pages même [... Question :] Mais elle vous dit à l'avance qu'il faut l'apprendre ou c'est surprise ?] Euh... A l'avance, mais un jour d'avance quand même, il faut qu'on ait quelque chose. Ou sinon elle dit même pas, elle dit apprenez ça et hop, tu pars là bas [d'un geste, il

désigne le tableau. Question : Alors pendant qu'il y en a un qui parle là, qui récite en fait...] Voilà, et nous on est là, on a rien à faire. [...] Après c'est genre : "la six D¹ ils travaillent pas, la six D elle est comme ça"², et c'est impressionnant quoi, parce que notre classe elle est gentille qu'avec la prof de maths. C'est quand même quelque chose... Même ceux qui sont calmes, ils se laissent aller par ceux qui font du brouhaha tout ça. [...] mais c'est une perte de temps, quoi, c'est pas vraiment important, parce que si tu as une note individuelle... j'sais pas, mais j'sais pas comment elle veut faire. »

Les formes de travail scolaire formalisées, plus fréquentes au collège (mais pas systématiques), parce que ces élèves n'y ont pas été préparés et parce qu'ils se confrontent donc à une évidence, sont vécues sur le registre de l'incompréhension, de l'arbitraire, et peuvent donc dans ces conditions ne pas représenter l'aide qu'elles peuvent potentiellement apporter.

Entre les savoirs apparents et les savoirs attendus, l'écart des évidences

D'autres difficultés viennent plus précisément de malentendus sur les savoirs à acquérir dans les formes de travail scolaire. C'est le cas, par exemple toujours en cours de géographie, quand il s'agit d'apprendre à « faire une carte » au travers du cas particulier de la carte du relief d'un pays (mise en couleur différenciée par paliers d'altitudes, coloration en bleu des fleuves et mers, figuration d'une légende, etc.). Mais cela n'a pas été dit aux élèves. L'activité dans laquelle ils sont engagés consiste à partir du fond de carte qui leur est donné à identifier et à coloriser chaque zone de la façon appropriée. Et c'est de façon contextualisée que plusieurs élèves que nous avons suivis s'engagent dans la tâche, et s'y engagent même doublement puisqu'il savent qu'au cours suivant, il y aura un contrôle écrit où ils devront, leur dit l'enseignante, « faire une carte », l'évidence non partagée portant sur le terme « une ». Parmi les élèves que ceci va dérouter, certains, comme Amidou³, voulant être sérieux, passent réellement du temps chez eux et dans les associations d'aide aux devoirs à apprendre « la » carte, mais à l'apprendre « en soi », dans son contexte propre : il s'agit de repérer, de mémoriser, de savoir mettre en couleur, l'emplacement de telle montagne et de tel fleuve, qui se trouvent à tel endroit de la page, qui décrivent telle courbe, etc. Ils n'ont pas appris à utiliser ces règles dans d'autres contextes. Il y a là la confrontation à un enseignement qui d'une part engage les élèves dans des tâches contextualisées, mais attend sans l'explicitier, une activité intellectuelle décontextualisée. L'enseignante considère comme une évidence que l'objet de la séance n'est pas l'apprentissage de la coloration spécifique de telle et telle zone d'un fond de carte, ni même l'apprentissage de la géographie de tel pays, mais celui de la forme « carte géographique » codée. C'est encore une fois seuls, et *a fortiori* au cours du contrôle qui va donner lieu à une note (d'où des tensions), que les élèves, pris dans leurs propres évidences sur le sens de l'activité, se confrontent à cette évidence du professeur qu'ils ne comprennent pas, qu'ils doivent faire le lien entre la tâche effectuée et l'activité intellectuelle requise et donc le savoir attendu. De plus, comme les élèves manifestent, nous verrons dans une section ultérieure que ce à quoi ceux-ci et/ou leurs difficultés sont renvoyés par l'enseignante qui répond à ces manifestations déplace les enjeux du problème du registre socio-cognitif-impersonnel au registre affectif-intersubjectif.

¹ C'est-à-dire, dans les sigles du collège Y, la « sixième » portant le nom de « D ».

² Nous reviendrons plus loin sur les raisons et les effets de la stigmatisation dans l'établissement d'une classe comme « agitée ».

³ Nous reviendrons particulièrement sur le cas d'Amidou pour qui cet incident, cumulé à d'autres et à ce qui lui est renvoyé de ses difficultés, est un événement déclencheur du décrochage de l'intérieur.

C'est au tout début de l'entretien, entamé sur le vécu général de l'année de sixième, qu'Amidou vient de lui-même à parler de cet incident qui date pourtant de plusieurs mois :

« ... j'obtiens pas de bons résultats... [Question : T'obtiens pas de bons résultats ? C'est-à-dire ?] Ben... En français, j'ai pas de bonnes notes... puis... en histoire géographie... quand elle nous donne euh... un... une carte à réviser en histoire... en géographie... après, quand le contrôle il vient, elle nous donne pas le même, elle nous donne une autre... elle nous donne une autre carte. [silence. Question : Elle ne vous contrôle pas sur l'exercice que vous avez appris ensemble...] Non... [Question : Et alors ? Tu trouves ça comment ?] Ben c'est pas normal ! [silence. Question : Elle devrait faire quoi ?] [...] Ben... quand elle nous donne des cartes à apprendre, si elle nous donne un contrôle, qu'elle nous donne la... la même carte ! Parce que sinon, comment on va reconnaître ? ! [Question : Ça te fait quoi ?] Ça m'énerve ! [silence. Question :] Alors quand y'a un truc qui t'énerve, comme ça, qu'est-ce que tu fais ? Ben j'sais pas, je marque n'importe quoi dessus, et voilà ! Je laisse tomber la carte, hein ! »

Cet exemple donne également à voir la tendance à viser l'appropriation de savoirs abstraits « pour eux-mêmes » alors même que les tâches scolaires mises en place pour ce faire sont pour ces élèves un obstacle à l'abstraction en ce qu'elles les enferment dans le contexte de ces tâches. Réaliser une carte de géographie est enseigné au travers de l'apprentissage de la géographie d'un pays, mais ce savoir n'est pas présenté durant le cours comme mode de compréhension spécifique (normé par l'écrit, scriptural-scolaire) permettant d'appréhender autrement la géographie d'autres pays, sauf le jour du contrôle où les enjeux de savoirs sont balayés par des enjeux de validation. Il y a là une élévation des exigences (Bautier, 2002a) en ce que l'activité intellectuelle requise est moins aisément identifiable que l'apprentissage de la géographie d'un pays, qui est pourtant le savoir le plus explicite de la tâche dans laquelle les élèves sont engagés.

Mais cette élévation des exigences passe inaperçue dans l'institution scolaire, elle passe sur un autre registre, celui où il est « évident » que les tâches ne sont pas un but en soi, que l'apprentissage de la géographie de tel pays n'est qu'un prétexte à l'appropriation de savoirs plus « notionnels » ; est occulté l'écart supplémentaire auquel se confrontent les enfants de familles populaires, occultation d'une part dans les formes de travail qui pourraient ou non permettre à chacun de s'approprier ce qui est enseigné, mais occultation aussi d'autre part des choix implicites dans l'institution de ce qui est enseigné en termes de « culture commune » (Johsua, 1999), d'autant plus éloignée des évidences des enfants de familles populaires que les savoirs et les formes de transmission sont dans l'évidence des classes dominantes et des classes moyennes vis-à-vis de ces savoirs « notionnels ». Sur ce point, un deuxième exemple nous semble éclairant des impensés et évidences sociales, comme des malentendus qui peuvent être à l'œuvre.

Les objets culturels, les savoirs et les tâches au travers desquelles ils sont abordés

Cet exemple est tiré d'un travail en cours de français, dans la classe dont fait partie Amidou, et nous verrons dans le portrait de celui-ci en quoi et comment la confrontation récurrente à ces formes peut contribuer à un décrochage de l'intérieur.

En sixième figure notamment au programme un travail de lecture suivie. L'enseignante a choisi pour cela Bilbo le Hobbit, de Tolkien, car dit-elle au chercheur, « c'est un récit merveilleux », « c'est dans un monde imaginaire comme le sont les enfants à cet âge-là ». Elle les envoie acheter un roman, pour « leur faire faire la démarche, qu'ils ne soient pas assistés, pour responsabiliser les familles », et avec des précisions sur comment aller à la librairie que nous réservons pour la section portant sur « ce à quoi les élèves sont renvoyés ». Première

évidence là-dedans : il suffirait de leur dire d'acheter un livre pour que les élèves le fassent. La vérification de l'achat se fait juste oralement. Plus du tiers de la classe ne l'achètera jamais de l'année. Très peu d'informations sont données sur l'ouvrage avant que ne commence la lecture programmée à la maison, si ce n'est que c'est « une très belle histoire ». L'évidence est ici que la « lecture plaisir » est pré-construite, n'est pas un construit social parmi d'autres formes de lecture, même si elle est à développer, même s'il faut amener de nouvelles ouvertures culturelles dans des genres nouveaux. C'est en fait une conception selon laquelle il suffirait de mettre l'élève en contact avec des objets qu'il ne connaît pas mais vus comme « motivants » pour que l'enfant « s'épanouisse », au sens d'une fleur, c'est-à-dire que se révèle ce qui était caché en lui, occultant ainsi que les « goûts » sont socialement construits et situés (Bourdieu, 1979).

De semaine en semaine, plusieurs chapitres sont à lire, et à trois reprises (environ toutes les trois ou quatre semaines), un contrôle de lecture vient sanctionner ce que les élèves sont censés avoir retenu de leur supposée lecture, avec des questions du genre « qui sont les méchants qui attaquent les Hobbits dans tel chapitre ? » C'est-à-dire que le contrôle porte essentiellement sur du repérage de personnages ou de catégories de personnages, et sur du repérage d'événements principaux. En effet, même si cela reste toujours implicite, il est indispensable pour l'enseignante que les élèves aient bien repéré ces différents éléments du récit, qu'ils les aient mémorisés. Car elle veut par là préparer la séquence à venir sur la morphologie du conte, sur le récit merveilleux. Elle veut que les élèves mémorisent les personnages, afin de pouvoir, plus tard dans la séquence, s'appuyer sur « l'exemple » de Bilbo pour rattacher chaque personnage ou type de personnage rencontré dans la lecture à une catégorie de la morphologie du conte.

Prise dans l'avancée de sa démarche, dans l'ambition d'enseigner un contenu qui lui paraît élaboré du point de vue conceptuel (et qui l'est, peut-être même trop alors qu'est peu élaborée la forme de travail scolaire qui permet de se l'approprier), l'enseignante ne s'est pas rendue compte que certains élèves de la classe (un quart environ) ne sont jamais entrés dans la démarche et ne pouvaient donc pas repérer les éléments nécessaires pour la suite car ils n'ont jamais acheté le livre et/ou l'ont perdu (ou se le sont fait voler) très rapidement ; ensuite, que d'autres élèves (environ un quart de la classe également, dont Amidou) l'ont acheté mais ont été rebutés, voire atterrés lorsqu'ils l'ont eu en main (du fait du volume notamment – lire 299 pages leur semble une tâche insurmontable, mais aussi de l'étrangeté d'une telle histoire imaginaire avec des noms bizarres) car ils étaient seuls à ce moment-là (pendant les vacances du nouvel an), et n'ont donc jamais dépassé le deuxième ou le troisième chapitre (sauf la lecture du dernier chapitre pour essayer de glaner des éléments pour le « contrôle de lecture ») ; enfin que parmi ceux qui ont lu les six premiers chapitres sur lesquels porte le premier contrôle, la moitié des élèves ne les avaient pas lu dans l'objectif de mémoriser le nom des personnages rencontrés. Après le premier contrôle (dont les résultats sont globalement catastrophiques), parmi les élèves qui ont le livre en leur possession et qui n'avaient pas vraiment lu pour ce contrôle, certains (pas tous) ont essayé pour l'interrogation suivante de feuilleter les six chapitres suivants (mais pas ceux qui précèdent !) dont la lecture avait été prescrite, afin de repérer des noms de personnages, ce qui leur a permis de ne pas avoir zéro ou un (le point gagné correspond à la réponse à la première question du contrôle : « quel est le nom du héros de ce livre ? ») sur vingt, comme la fois précédente, mais qui reste très insuffisant.

Précisément, onze semaines se sont écoulées, incluant les vacances du nouvel an et celles d'hiver, entre la première consigne de lecture écrite dans le cahier de texte et la correction du dernier contrôle. Au terme de la lecture, à l'appui de la correction de ce

contrôle, l'enseignante procède à un cours où elle fait récapituler verbalement au groupe classe les éléments repérés en fonction de catégories dans lesquelles ils rentrent (par exemple, dans un premier temps, elle a tracé deux colonnes au tableau, « les gentils » et « les méchants », dans lesquelles elle inscrit les noms ou les « races » de personnages qui sont nommés dans l'interaction), en fait, comme nous l'avons vu précédemment, elle vise à faire émerger les notions de catégories de personnages du conte, du récit merveilleux. Et la montée en généralité ne s'arrête pas aux seules catégories de personnages. Les interactions s'appuient de fait exclusivement sur ceux qui ont lu, repéré et compris le lien implicite, que les élèves devaient faire seuls, entre les longues semaines de lecture supposées seul chez soi, l'histoire qui est racontée dans le livre, et la montée en généralité sur les catégories du conte. Or, c'est précisément ce que les élèves de milieux populaires ont le plus de mal à faire. On se trouve devant des objets d'enseignement nécessitant des compétences plus complexes ou étant plus « notionnels » qu'avant, enseignés pour eux-mêmes, et tout se passe comme si ce que l'on attend des élèves au collège fonctionnait sur de l'évidence, comme si ces capacités étaient un pré-requis, voire comme si elles n'existaient pas et comme si elles reposaient sur une attitude « naturelle » au lieu d'être socialement construite. Cette logique d'évidence vaut aussi bien pour le fait de faire le lien entre la tâche scolaire commandée et l'objet réel d'apprentissage que pour des choses qui relèvent d'un tout autre registre que le registre cognitif, comme le fait d'acheter un livre, ou l'évidence de se mettre à lire un livre de 299 pages... Dans la section suivante, nous reviendrons sur cet exemple car ce que l'enseignante renvoie aux élèves des difficultés auxquelles ils sont confrontés est particulièrement révélateur de ce qui alimente le processus de décrochage.

Encore une fois, si les pratiques de cette enseignante sont sûrement perfectibles, notamment sur le choix du livre dont la trame est très complexe pour repérer clairement des éléments sans se noyer dans la masse, c'est plutôt la forme scolaire dépassant les pratiques professionnelles « personnelles » qui est en question, car dans d'autres classes de sixième (des deux collèges) investies pour la recherche, où une démarche similaire a été réalisée à partir de textes plus courts, moins complexes, et abordés moins longtemps avant la leçon, si les élèves n'ont toutefois pas été « décrochés » d'entrée de jeu par le fait de ne pas lire, ils ont rencontré des difficultés similaires à comprendre les liens entre les différentes tâches à effectuer (lire le texte, repérer les éléments, les mémoriser, noter le tableau des éléments structurants du conte, réécrire un conte ou inventer la fin d'un autre en utilisant telle catégories...) et la compréhension des notions à acquérir.

D'un côté, donc, certains savoirs à acquérir, complexes, « notionnels », sont masqués derrière des formes de travail qui sont implicitement censées les transmettre. De l'autre, d'autres compétences « adaptées » sont formalisées en savoirs « pour eux-mêmes » (se servir d'une règle, d'une équerre, d'un compas, d'un cahier de texte...), en une sorte de « primarisation du secondaire ».

Conclusions

Les formes de savoirs et de travail scolaires auxquelles se confrontent les élèves que nous avons suivis semblent contribuer à produire, à renforcer et/ou à laisser libre cours à des malentendus, à des ambiguïtés, à la mise en œuvre d'activités intellectuelles qui ne sont pas celles attendues par l'école et les enseignants, et en ce que ces derniers ne pointent pas les activités réalisées forcément comme non-conformes, maintenant par là les ambiguïtés. Ceci tient notamment à ce que les attendus scolaires, sont sous-tendus par des évidences et des impensés socialement situés. De ce fait, étant pré-requis et donc d'autant moins enseignés, portant facilement à des interprétations intersubjectives, ces formes telles qu'elles ont évolué

ou telles qu'elles évoluent, constituent pour ces enfants-là peu d'occasions de se dépendre, de s'instituer en élève.

A plusieurs reprises, nous avons abordé sans nous y arrêter l'importance des notes, des évaluations, des recherches de « bonnes solutions », etc., où nous avons chaque fois pointé les incidences de ces enjeux en termes relationnels, conflictuels, avec les enseignants. Ceci nous semble à ramener à des évolutions scolaires. En effet, tout le monde ou presque accédant désormais au collège, voire au lycée, la sélection se fait alors non plus à l'entrée de ces établissements, mais au sein de ceux-ci, donnant à certains élèves l'impression d'être des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1993), de voir un autre avenir que celui de leurs parents leur être « à la fois offert et refusé » (Clot, 1987 ; 1988), et que ce sont les enseignants (Bautier, 1996) qui opèrent désormais le « tri » alors que cette fonction n'était jusque-là la leur qu'à la marge, et engageait peu l'avenir professionnel et social.

On le verra de façon plus détaillée, mais la personnalisation des rapports pédagogiques qui tient pour partie aux formes scolaires en vigueur contribue à ce que les verdicts scolaires auxquels se confrontent les élèves soient vécus comme des sanctions de leurs personnes, comme des abus de pouvoir de l'enseignant qui détient justement le pouvoir dans l'institution. Sur ces différentes ambiguïtés, comme sur d'autres difficultés que rencontrent les élèves suivis dans la confrontation aux formes scolaires, le traitement de ces difficultés par l'institution nous semble y contribuer.

3. Adaptations réciproques de l'institution et des élèves à leurs difficultés d'apprendre (Stéphane Bonnéry)

Nous avons vu jusqu'ici les malentendus, les ambiguïtés, qui reposaient sur des évidences sociales, surtout dans la confrontation aux formes scolaires, s'adressant à tous les élèves de la classe.

On traitera ici des façons dont les élèves interprètent l'École à laquelle ils sont confrontés. Cette interprétation s'appuie d'abord comme on l'a vu sur les formes de travail scolaire et d'apprentissage en vigueur. Mais elle s'appuie aussi d'une part sur les « grilles de lecture » des situations sociales que les élèves importent de leurs milieux hors-scolaires (dans la famille, dans le quartier ou plus généralement de leur inscription dans la société) dans l'école, et d'autre part sur ce que l'École renvoie aux élèves (et constitue ainsi des discours disponibles pour « lire » les situations scolaires), au travers de discours scolaires, mais aussi du traitement des « difficultés » (celles perçues par l'institution et les équipes pédagogiques). C'est en fait au travers de l'articulation de ces différentes dimensions, renvoyant aux élèves des images d'eux-mêmes sur des critères sociaux et/ou scolaires, que nous essaierons de comprendre comment les élèves interprètent l'École, comment ils se situent au sein de celle-ci, entre « inscription » (de l'enfant dans une place d'élève) et « assignation » (à leur propre place, à certaines « caractéristiques » qui leur sont attribuées), et en quoi cela peut occasionner des glissements de registres qui contribuent au décrochage.

UNE INSTITUTION SCOLAIRE QUI « S'ADAPTE » AUX POPULATIONS D'ÉLÈVES

Commençons par ce qui concerne non pas les élèves particulièrement identifiés par les enseignants comme étant « en difficulté », mais plus généralement les adaptations à la population de l'école, ce qui est renvoyé à toute la classe, car cela alimente les « discours disponibles » pour l'interprétation que les élèves suivis font des situations scolaires.

Nous l'avons dit, l'idéologie du handicap socio-culturel est largement présente dans l'image que les enseignants se font des élèves, à l'appui des implicites qui traversent plus largement l'institution scolaire. Il y a donc une tendance à ce que la conception de l'élève-enfant qui est à l'œuvre dans l'école repose comme cela a été abordé sur des pré-requis que n'ont pas « ces élèves-là ».

Le statut de l'apprentissage

D'abord, dans les discours et dans les formes scolaires, deux types d'activités semblent être à la fois, même si cela peut paraître paradoxal, mêlées et distinguées. D'une part, il s'agit des activités qui sont vues comme « scolairement scolaires », que les enseignants essaient d'aborder de la façon la moins « contraignante », la moins « bête » possible, mais qui sont quand même traitées comme ce qui est « nécessaire » même si cela ne plaît pas aux élèves ou si cela n'est pas supposé leur plaire, les « motiver », ce sont donc des activités qui leur demandent des « efforts » ; d'autre part, il s'agit des activités « motivantes », car ludiques (Bautier, 1996, 1997b ; Rochex, 1997), peu contraignantes, et conçues de façon « non-scolaire », comme « réconfort » (c'est tout au moins ainsi que nous les appellerons pour les distinguer). **Les élèves sont donc conçus comme ayant des formes d'apprentissage « naturelles » ou plutôt « naturalisées », comme si le « décalage » entre les formes scolaires (« évidentes » et « naturalisées » elles aussi) était une caractéristique de cette population.** Nous verrons plus loin qu'il en va de même pour les « difficultés » « singulières » des élèves.

Mais quand elles sont *distinguées* dans les discours adressés aux élèves, c'est le plus souvent de façon implicite ; autrement dit, comme cela a été développé, ce qui est véhiculé laisse penser que les gratifications scolaires sont déconnectées des activités d'apprentissage. Même quand les élèves sont félicités parce qu'ils font des « efforts », c'est *le plus souvent* (il ne s'agit pas de généraliser pour toutes situations) davantage conçu en termes d'attitudes vis-à-vis du travail scolaire, des tâches, que des félicitations sur l'efficacité des apprentissages, ou des mises en valeur du plaisir qu'on peut trouver à avoir compris, appris de nouveaux savoirs. La valorisation des efforts se fait pour ainsi dire « à vide » de confrontation avec la réalité des apprentissages effectués.

Alors qu'en même temps, les deux types d'activités sont assimilés, se succédant dans l'emploi du temps ; mais leurs statuts différents (car elles ne sont pas conçues de la même façon) restent implicites, invisibles. En effet, par exemple dans l'école élémentaire B, nous avons évoqué la multiplication des intervenants « extérieurs » (enseignants de la ville de Paris pour l'essentiel) ou « intérieurs » (aides-éducateurs ou enseignements décloisonnés), des sorties (qui peuvent être ponctuelles, régulières pendant quelques semaines, ou encore en classes de découverte), des projets ponctuels ou plus longs occasionnant d'autres interventions ou d'autres sorties, etc. D'abord, la multiplication de ces temps laisse finalement une place moindre (qu'il ne s'agit pas de minorer pour autant) aux enseignements demandant des « efforts », mais dont on peut se demander si la place qui leur est accordée n'est pas

également « relative » au regard d'autres établissements dont les élèves sont *a priori* moins considérés comme « en difficulté » au regard des critères de l'institution scolaire (mais ceci n'est qu'une hypothèse car nous n'avons pas mené de travaux comparatifs). Précisons que ceci rentre dans une logique d'ensemble, où, considérant que « ces élèves-là » ont à faire « beaucoup d'efforts » pour surmonter leurs « difficultés », pour combler leur « handicap », c'est aussi et surtout pour cela que sont multipliés les temps visant à « décompresser », à « souffler ». A plusieurs reprises, nous avons ainsi pu noter que les enseignants utilisaient l'image du « vase » ou de la « cocote minute » pour parler des élèves. Il s'agit ainsi de « laisser sortir la vapeur », de « lâcher un peu de pression », afin qu'à cause de la fatigue ne survienne pas la « goutte d'eau » qui fait tout déborder ; par exemple en plus de ce qui a été mentionné, il est fréquent que dans une classe de C.M.2, les samedis non vaqués, les élèves regardent un film vidéo à condition qu'ils aient « bien travaillé », « fait des efforts » pendant la semaine. De façon différente dans leurs mises en œuvres, ces logiques se retrouvent en sixième, avec différents projets et intervenants, mais c'est de manière moindre en termes de volume horaire. Malgré cela, l'enseignement en C.M.2, laisse dans ces classes-là (peut-être aussi parce que tous les points du programme n'y ont pas été traités de façon très détaillée car considérés comme difficiles ou non essentiels), du temps pour revenir, reprendre des points qui font difficulté pour tel ou tel élève (nous y reviendrons ci-après), ce qui leur permet de « raccrocher » plus facilement aux travaux de la classe quand il y a eu un moment de déconcentration ou une absence.

Au-delà du temps consacré aux activités « d'effort » elles-mêmes, c'est, comme on l'a annoncé, le statut réciproque de ces différents moments qui nous semble à interroger. En effet, ces activités se succèdent, sans que soit donné explicitement à voir leurs natures différentes, la mobilisation qu'elles nécessitent d'activités intellectuelles différentes. Ces différences non explicitées existent d'abord entre différentes pratiques du même enseignant (par exemple, la partie de l'activité qui sert à « motiver » et celle de construction des notions à comprendre). Ensuite, parmi les intervenants, si les élèves montrent souvent qu'ils distinguent très bien une hiérarchie des statuts entre leur enseignant et les autres, mais aussi avec les aide-éducateurs et les intervenants extérieurs (appelés « enseignants » mais étant davantage dans des pratiques « d'animation socio-culturelle »), la nature des activités qu'ils réalisent dans ces différents moments de travail reste peu explicitée. Ceci nous semble contribuer à ce qu'ils mettent au même niveau la discipline « français » et la dactylographie d'un texte, chanter dans une chorale (ce qu'ils font) et construire un point de vue scolaire sur le chant ou la musique, raconter une histoire et apprendre des notions de la discipline « histoire », etc.

La valorisation des élèves

Les « efforts » sont conçus en termes de comportements, d'attitudes face au travail. En effet, considérées comme étant la caractéristique de ces élèves, leurs difficultés sont vues comme ne pouvant pas être surmontées dans les apprentissages, la « solution » consiste à faire faire des efforts aux élèves. Cela se ressent aussi bien dans les encouragements que dans les réprimandes, mais aussi dans les notations. Il y a là une perte du lien entre les verdicts scolaires et la réalité des acquisitions, lien dont il ne s'agit pas pour autant de dire qu'il ait toujours été légitime, mais qui est ici d'autant plus invisible. La personnalisation des relations pédagogiques, par exemple au travers de la « motivation » sur le travail scolaire de l'extérieur des activités, fait ainsi souvent appel à la « valorisation personnelle » de l'élève, au risque de le duper sur la réalité de ce qu'il a ou non compris et appris, de lui faire croire qu'on peut réussir à la seule condition de bien s'entendre avec le professeur, duperie qui sera

probablement révélée dans la suite de la scolarité, et dont les effets en retour sur l'image de soi sont souvent ravageurs (voir plus loin).

Il convient de bien préciser encore une fois que les discours que les enseignants tiennent, les conceptions qu'ils véhiculent, ne sont pas à prendre comme les discours d'individus isolés, mais bien comme participant et/ou mettant en pratique des tendances qui pour être relativement implicites n'en sont pas moins agissantes à des niveaux plus importants de l'institution scolaire, comme celui des politiques nationales mises en œuvre localement. Nous reprenons ici l'idée (Rochex, 2001) selon laquelle les politiques de gestion des flux (par exemple, les restrictions « en soi » des redoublements) portent elles aussi à occulter la question de la réalité des acquisitions, et les politiques d'accroissement d'autonomie des établissements encouragent de fait à des « adaptations » aux populations sur les bases de caractéristiques locales réelles ou supposées (van Zanten, 2001).

LE « RENVOI NATURALISÉ » A DES INSCRIPTIONS « SOCIALES » ET AUX PERSONNES

Au quotidien, les formes scolaires (parmi lesquelles les discours enseignants et des responsables de l'institution) font référence aux caractéristiques supposées des élèves et de leurs groupes d'appartenance. En réservant pour la section suivante ce à quoi sont renvoyées les « difficultés », on envisagera d'abord ce qui est à l'œuvre dans des situations les plus anodines de la classe, et en quoi cela participe de l'interprétation des situations scolaires par les élèves.

A plusieurs reprises, nous avons mentionné qu'il s'agissait de caractéristiques « supposées » des élèves, de leurs familles, de leurs groupes d'appartenance. Cela ne sous-entend pas que ces suppositions soient forcément « fausses », ni que les élèves ne se pensent pas préalablement comme tels hors de l'école. En fait, sur ce dernier point, nous semble exister une difficulté méthodologique, car pour la plupart, ces élèves ont été scolarisés dès la maternelle, ils ont donc été confrontés depuis longtemps aux formes et discours scolaires. Il est bien difficile de distinguer rigoureusement « ce que l'élève importe » de son univers personnel dans l'interprétation qu'il fait des situations scolaires, de « ce que l'école induit » dans cette interprétation. Nous avons plutôt porté notre attention sur ce qui nous paraissait plus facilement observable et analysable dans les situations étudiées pour la recherche, à savoir l'interaction des deux dimensions : en quoi la prise en compte par l'école (que cette prise en compte soit « première » et/ou « en réponse » à des manifestations d'appartenance des élèves) d'appartenances à des groupes sociaux et familiaux, et la façon d'y faire référence (on l'a dit, le plus souvent de façon « naturalisée »), contribue à l'interprétation par les élèves des situations scolaires au travers de ces « appartenances », et en quoi cette interprétation et ce que les élèves en donnent à voir pèse en retour sur la prise en compte par l'école de ces « caractéristiques ».

Sur la question de l'appartenance religieuse et/ou ethnique, les deux dimensions sont à considérer. Nous avons vu que ces caractéristiques étaient prises en compte de façon importante à l'école élémentaire, aussi bien pour envisager les relations avec les familles, qu'implicitement, de temps en temps, dans certains formes de travail (on l'a vu pour la constitution des binômes avec l'association Dorda / Raffik). Elles le sont également au collège ; par exemple, quand l'enseignante présuppose (en partie à juste titre, mais en partie seulement) que les élèves ne connaissent pas la librairie du quartier, elle donne comme indication afin qu'ils n'aient pas de difficulté à la trouver : « Vous savez où elle est, la

librairie X, c'est sur le chemin de la Mosquée, vous savez ? C'est sur le même trottoir, à peine un peu avant, en venant d'ici». Cette remarque, isolément, pourrait ne prêter à aucune conséquence, d'autant plus qu'elle a lieu dans un contexte qui n'est pas encore très « tendu » (le conseil de classe du premier trimestre n'est pas passé, la lecture de « Bilbo », source d'animosité, n'a de fait pas commencé). Mais, cumulée avec d'autres¹, cette remarque laisse la porte ouverte à ce que soient associées d'une part les élèves qui ne sauraient pas où se trouve la librairie (et peu de temps après, ceux qui n'aiment pas, qui ne peuvent pas, lire des « livres comme ça », pour reprendre les propos d'Amidou) et d'autre part une appartenance religieuse. Mais dans l'autre sens, les élèves peuvent aussi manifester une telle appartenance : par exemple, Dorda, à plusieurs reprises, lit « le Coran en plusieurs langues » à la récréation, livre qu'il a amené de chez lui, mais qu'il utilise discrètement, en se cachant des autres car dit-il c'est « personnel » ; d'une autre façon, bien plus démonstrative et revendicative, Raffik demande régulièrement à l'enseignante de CM2 d'acheter pour la bibliothèque un livre sur Martin Luther King, associant dans les explications (sollicitées par le chercheur) les identifications à la couleur de la peau et à une appartenance religieuse qu'il croit commune². De même, au collège, l'enseignante a pu avoir affaire avec des manifestations de ce type, mais, pour ce que nous avons pu observer, pas directement avec cette classe.

Ces « auto-assignations » sociales et religieuses ou ethnicisées, que les élèves importent « entièrement » dans l'école ou qu'ils interprètent sous ce registre des allusions scolaires à ce qu'ils sont socialement, ont ceci de commun qu'elles sont souvent « naturalisées », elles associent des caractéristiques à un groupe sans que ces caractéristiques soient ramenées aux conditions sociales de leur production, et sans que soit clairement définie laquelle des multiples appartenances auxquelles chaque personne peut être renvoyée détermine ladite caractéristique, si tant est qu'elle ne soit pas que supposée, projetée.

Plusieurs aspects nous semblent révélateurs des difficultés auxquelles peuvent être confrontés certains élèves, prenons l'exemple qui vient d'être mentionné relatif à la classe qui doit lire « Bilbo le Hobbit ». D'abord, telle catégorie d'élèves n'est pas objectivée clairement (ni d'emblée, ni par la suite) comme devant se familiariser plus particulièrement avec certaines pratiques de lecture nécessaires (lecture scolaire, réflexive, et lecture-plaisir dont la transmission ressemble davantage à une « évidence » qu'à un contenu officiel et partagé) à tout élève, et devant faire l'objet d'une acquisition, ce qui, malgré la violence symbolique que cela représenterait, pourrait constituer un point de déprise, en ce que cela donne l'occasion d'explicitier les attendus, les activités intellectuelles à mettre en œuvre, spécifiques au monde scolaire, distinctes de chez soi. Ensuite, cette enseignante considère « évidentes » certaines pratiques de lectures, ainsi « naturalisées » : même si elle sait que certaines familles ou certains milieux ne les ont pas, il semble qu'il y ait à l'œuvre une logique selon laquelle « il suffirait » d'en donner l'occasion à ces élèves pour qu'ils se familiarisent avec, comme si ces modes de lecture n'étaient pas socialement construits, et leurs « évidences » à ramener aux conditions sociales de leur production.

Pour poursuivre sur cet exemple, anticipons sur le thème suivant (ce à quoi sont renvoyés les difficultés des élèves). En effet, les élèves n'ont pas été sans manifester leur hostilité, leurs difficultés, leur réaction à ces évidences. Plusieurs mots ont volontairement

¹ Il s'agit là d'un souci de « s'adapter » aux élèves vus par l'enseignante comme les plus en difficulté en ce que leur « culture » est la plus éloignée de l'école (associant en cela culture et religion), de prendre des exemples qui leur soient familiers.

² [Question : Tout à l'heure, donc, tu cherchais quelque chose sur Martin Luther King, dans le livre, c'est ça ?] Ouais, parce qu'il était musulman... [Question : Ah bon ?] Ouais... [Question : Comment tu le sais ?] C'est un copain qui me l'a dit. [Question : Un copain de l'école ?] Non, un copain que je connais il habite vers chez moi...

traîné sur des tables vides en fin de cours portant les mentions « je hais Bilbo » ou encore « Bilbo, c'est nul, tu t'endors en plein chapitre ». Un élève a même été jusqu'à dire son manque d'intérêt. Mais face à ces réactions, ce que répond l'enseignante la fois suivante, semble renforcer encore plus les ambiguïtés : alors que cette classe de 6^e est explicitement désignée comme une classe agitée (nous y reviendrons), d'élèves peu attentifs, elle répond que pourtant, la plupart des élèves de 6^e à qui elle avait fait lire ce roman, « eux », l'avaient trouvé intéressant. Conclusion implicite : ce sont les élèves de cette classe, ou les élèves qui n'aiment pas ce roman, qui ont un problème. Tout comme pour les élèves qui n'ont pas acheté le livre : « c'est leur problème, ils auront zéro et puis c'est tout ». Or, nous y reviendrons aussi, sans que cela soit jamais dit, les classes de sixième sont des classes de niveau, social et scolaire ; les élèves qui ont « bien aimé Bilbo », ne sont donc pas « les autres » élèves de sixième en général, mais des élèves des bonnes classes socialement situés, ce qui est occulté. Le problème, de socio-cognitif, puisque rentrent bien là en conflit des dimensions sociales autour des apprentissages, est renvoyé à la personne, poussant à distinguer comme le fait Amidou « ceux qui aiment bien les livres comme ça » et les autres, distinction « en soi », de « goûts »¹, naturalisée, sans rapport avec la familiarité aux pratiques scolaires spécifiques.

Mais, ainsi renvoyé à faire partie de « ceux qui n'aiment pas les livres comme ça », qui se distinguent par opposition aux « autres », c'est aussi à des groupes naturalisés que l'enfant (et non l'élève) est renvoyé ; il est d'autant plus invité à faire le rapprochement, l'association, toujours sur un mode « naturalisé », avec les autres références, à la religion ou à un groupe ethnique (pour les plus fréquemment mobilisés, mais aussi sexué ou autre), qui font partie des discours disponibles (chez les élèves eux-mêmes comme dans les discours qu'ils ont entendus tenir par les enseignants). C'est ainsi nous le verrons que peut se mettre en place, par effet de cumul, les oppositions entre d'une part « nous », « ceux qui n'aiment pas les livres comme ça », les « musulmans », « noirs », etc., et d'autre part ceux qui « aiment Bilbo » et les blancs, les bons élèves...

Bien sûr, ce qui se joue au niveau de cet incident ne trouve pas son origine strictement dans celui-ci, mais plutôt en terme d'effet de cumul avec de multiples autres, incident qui peut être un des « éléments déclencheurs » du décrochage.

L'association d'une « caractéristique » « personnelle » ou « familiale » à celle d'un groupe repéré est donc une logique qui peut être présente chez les enfants / élèves, mais que l'école peut aussi contribuer à construire ou à laisser se développer. Ce qui s'ajoute à la tendance à la personnalisation des apprentissages que nous avons déjà abordée. Nous prendrons deux exemples rapides.

D'abord, en C.M.2, il leur est par exemple souvent répété qu'il ne faut « pas regarder la télé trop tard le soir », afin d'être « en forme » le lendemain, de même que c'est toujours le coucher tardif pour cause de télévision que les enseignants renvoient aux élèves quand ils reprochent à certains de somnoler ou que ceux-ci invoquent une fatigue. Il ne s'agit pas de tordre le bâton dans l'autre sens, et de dire que cela n'a aucune importance que de tomber de sommeil en pleine journée pour cause de fatigue. Mais simplement, ici encore, des difficultés « ordinaires » (au sens où ce n'est pas forcément la particularité des élèves en difficulté d'apprentissage, mais arrive assez régulièrement dans la classe) à se mobiliser sur les apprentissages, sur le travail scolaire sont systématiquement renvoyés *a priori* à des raisons hors-scolaires. Car il s'agit bien là des modes d'éducation familiaux qui sont implicitement en question, alors qu'on peut aussi bien, ou en même temps, y voir non seulement l'effet des conditions de grande précarité matérielle dans lesquelles vivent plusieurs familles, mais aussi

¹ Dont on sait combien ils sont peu naturels (Bourdieu, 1979).

l'effet de ce que l'école donne à voir certaines de ces activités à ces élèves (cela n'a jamais été observé par la recherche en cours d'E.P.S ou de chorale) comme rébarbatives ou en ce qu'elle ne donne à voir qu'une succession de tâches peu portées en perspectives, etc. Si cela a peu de conséquences pour certains, comme pour Dorda, qui voit là en quelque sorte l'occasion de faire des choix dans la vie, par contre, pour d'autres élèves, c'est quelque chose d'incompréhensible, c'est un jugement de leur mode de vie. Mais dans un cas comme dans l'autre, la question de la mobilisation sur les apprentissages et de leur réalité est occultée.

Autre exemple, en sixième, un professeur principal souhaite rencontrer les parents des élèves. Il colle donc dans le carnet de correspondance une lettre type qui propose une date de rendez-vous (rajoutée à la main puisque différente pour chacun) en demandant aux familles qui ne pourraient venir à ce moment-là de bien vouloir le prévenir par l'intermédiaire de leur enfant. Sans avoir prévenu, la famille de Nourredine ne se présente pas. En début du cours suivant, l'enseignante en question dit à ce dernier devant la classe que « c'est très impoli », d'autant plus que dit-elle « je ne suis pas obligée, de faire tout ça, de rencontrer les familles, cela me prend beaucoup de temps, en plus, c'était un mardi, et le mardi, c'est le seul jour que j'ai pour aller chercher mes enfants à l'école, exprès pour vous je fais ce sacrifice alors que c'est le seul jour où je peux aller les chercher, et j'attends pour rien pendant une heure. Non, vraiment, c'est très impoli. »

Si Nourredine ne veut pratiquement pas en parler tellement il est vexé de la qualification d'impolitesse qui est adressée à sa famille, il évacue la question sur le plan intersubjectif : « Qu'est-ce que j'en ai à foutre, moi, qu'elle aille les chercher, ses fils, j'y ai rien demandé, ma mère elle croit elle a pas de travail, mais elle aussi, il faut elle aille chercher mon petit frère à l'école, qu'est-ce qu'elle croit, celle-là ! » En effet, ici encore, c'est la dimension intersubjective, au travers des choix familiaux que fait ce professeur principal, qui est mise en avant dans le reproche. Et cette dimension est celle qu'entendent ou en tout cas dont parlent les différents élèves de cette classe (pourtant moins concernés que Nourredine) avec qui un entretien a été réalisé. Ce qui contribue à l'effet de cumul : quand eux-mêmes ont un problème avec cette enseignante (et avec d'autres, même si ce « transfert » de posture entre les situations, pour être fréquent n'est pas systématique) ils ont d'autant plus tendance à l'interpréter **sur le registre intersubjectif**. De plus, le qualificatif « impoli » en ce qu'il a de jugement de valeur, aide peu à ramener les enjeux de la situation sur l'échange à avoir entre enseignants et parents quant aux apprentissages scolaires de l'élève (la question de la nécessité ou non de l'échange étant ici laissée de côté). De plus, en qualifiant une nécessité dans laquelle plusieurs élèves se reconnaissent collectivement comme appartenant à une famille où on ne peut pas toujours répondre aux sollicitations scolaires, cela contribue à dédoubler l'interprétation sur le registre non pas seulement intersubjectif, mais collectif. Cet exemple illustre quelque chose de récurrent : la frontière qui est tracée entre les pratiques « polies » et les pratiques « impolies » agit un peu comme un stigmat, venant différencier deux populations « naturalisées », celle qui aurait telles pratiques et celle qui en aurait d'autres, alors même que le propos ne porte que sur une seule famille.

Dans ce qui suit, on s'attachera à montrer comment la réalité des apprentissages, les difficultés d'acquisitions des savoirs et de mise en œuvre de l'activité intellectuelle qui sont requis, sont le plus souvent occultées, les problèmes étant déplacés sur la question des comportements (problèmes de comportements qui existent, il ne s'agit pas de le nier), voire en se focalisant sur eux.

INCOMPREHENSION DES ENJEUX COGNITIFS : LES ADAPTATIONS QUOTIDIENNES DES ELEVES A L'ECOLE

Les élèves se « motivent »

On l'a dit, les élèves sont d'autant plus encouragés et « réconfortés » ou « récompensés » pour leurs « efforts » qu'ils sont vus au travers du prisme « handicapés socio-culturels ». Et c'est d'autant plus vrai s'ils sont en outre vus comme « ayant des difficultés » ou comme « élèves en difficulté » (sans que cela soit donné explicitement à voir pour ne pas « stigmatiser »). Ainsi nous considérons comme faisant partie du traitement des difficultés scolaires les encouragements fréquents à « faire des efforts », à « être positif vis-à-vis du travail scolaire », à « avoir une bonne attitude », comme les formes de « réconfort », « d'épanouissement » scolaire hors des apprentissages.

Et on l'a dit, l'encouragement va même jusqu'à féliciter les efforts réalisés quand l'enseignant a clairement vu que l'élève n'avait pas mobilisé l'activité intellectuelle requise mais qu'il s'est investi dans la tâche (*a fortiori* quand il ne s'en est pas aperçu, nous l'avons évoqué via l'exemple du schéma électrique), ce qui, à la fois, contribue à expliquer (d'autres raisons également, nous allons aborder celles que nous avons identifiées) qu'aucun élève des classes de C.M.2 que nous avons investies ne se soit découragé complètement en C.M.2, mais ce qui renforce en même temps les malentendus et laisse les lacunes en l'état, lacunes qui sont mises au jour d'autant plus violemment en sixième, ou qui, sans être mises au jour, constituent une source d'incompréhension insurmontable pour certains.

On retrouve ce qu'on a développé précédemment à propos de la façon dont l'École conçoit les « difficultés » de ses élèves et les « adaptations » et « valorisation » qui en découlent.

Ainsi, peuvent être prises au même niveau d'exigence et « d'efforts » des activités de registres tout à fait différents : ne pas bavarder, faire le travail, répondre aux questions, être sage, respecter les consignes, etc., mais qui toutes focalisent l'attention sur autre chose que la réalité des acquisitions. Si l'on considère les élèves pour qui les malentendus sont peut-être les plus grands, pour qui la nécessité de travailler n'est pas une « évidence », et qui ont tendance à « donner le change », l'interprétation de « l'exigence d'efforts » est à ce point floue que certains d'entre eux croient que le passage d'un niveau scolaire à l'autre peut se jouer s'ils arrivent à ne pas bavarder du troisième trimestre, et par là à se faire bien voir des professeurs. Pour d'autres élèves, qui sont plutôt dans la logique de « trouver la bonne solution », qui veulent se conformer aux exigences enseignantes au plus près de celles-ci, la logique de l'effort est là aussi commandée par les directives enseignantes, qui pour eux ne renvoient pas à des exigences spécifiques aux acquisitions de savoirs : être « sérieux », dans cette logique, c'est faire ce qui est commandé, en appréciant les moments de relâche, comme les samedis non vaqués où on regarde des films, comme les sorties, vécues en tant qu'« aération » et récompense ; les verdicts scolaires et la place de l'élève dans l'école sont interprétés comme dépendant du bon vouloir de l'enseignant, qui « incarne » l'institution, au sens où il est un adulte qui a le pouvoir dans celle-ci, qui décide de ce qu'on apprend, des évaluations, etc., ce qui implique qu'être un élève sérieux passe à la fois par la conformation aux exigences du professeur (d'efforts de travail, mais aussi de relâche) et par la nécessité de lui donner une bonne impression. *L'enseignant est donc bien inscrit, dans leur interprétation, dans une place institutionnelle, où la personne et son statut dans l'institution se confondent, et non en tant que chargé par une institution de savoirs spécifiques qu'il a pour fonction de transmettre. Et cette interprétation de la place d'enseignant se fait en miroir de celle d'élève,*

qui essaie (plus ou moins selon les cas) de se conformer aux exigences, de faire des efforts, et qui les fait en tant qu'enfant, en tant que personne, non « instituée ».

Cette conception institutionnelle et intersubjective des places prend également corps dans le fait que l'école renvoie l'élève à sa vie privée, à sa famille, au quartier. En effet, l'attention qui y est portée (sans aucune contestation possible bien intentionnée, il faut bien le préciser, non seulement pour ne pas créer d'ambiguïtés mais aussi car justement le flou des places occupées peut d'autant plus s'y glisser) est très importante dans l'école, ce qui contribue à des relations qui, malgré toutes les difficultés rencontrées, sont chaleureuses et conviviales. Par exemple, Amidou apprécie énormément son institutrice pour plusieurs raisons, mais peut-être avant tout (ou en tout cas il est probable que cela ait placé sous de bons auspices) parce qu'elle a personnellement aidé sa famille : son grand frère a été hospitalisé plusieurs mois pour une grave maladie quelques années auparavant, et cette maîtresse a été volontaire pour l'accueillir « en pointillés » durant l'année comme à son retour, alors qu'il était en C.M.1 (elle avait déjà une classe de C.M.2) car les enseignants du niveau concerné étaient en difficulté pour assumer les complications matérielles d'une telle scolarité (dans une classe, l'enseignante partait en congé de maternité et hésitait à prendre une décision que sa remplaçante devrait assumer ; l'autre enseignant avait une classe très difficile cette année-là, venait d'arriver, et collectivement l'équipe a trouvé que cela n'offrait pas de conditions convenables), et elle-même pensait pouvoir « gérer » comme elle dit ces difficultés car en le faisant passer en C.M.2 l'année suivante, elle a pu « l'aider à rattraper en partie » sur les deux ans. Le choix opéré dans l'équipe a ainsi été donné à voir comme une bonne volonté de telle enseignante, et une organisation de l'équipe, ce qui n'est pas sans rapport avec le fait qu'Amidou la trouve, quelles que soient les circonstances, toujours « gentille », ou « quand même gentille ». Il y a là, au travers du dévouement et de son interprétation par Amidou et sa famille, un glissement (de part et d'autre) dans le rapport pédagogique entre le registre impersonnel de la fonction qu'occupe chaque professionnel dans l'institution et ce que sa place dans celle-ci lui autorise comme pouvoir de décision personnel envers d'autres individus. Finalement le dévouement pédagogique est moins perçu que « l'arrangement » qui a permis de poursuivre la scolarité et de ne pas avoir à redoubler : l'aspect « rattrapage » individuel des contenus est resté complètement inaperçu pour Amidou. L'exemple de celui-ci est à l'extrême, il faut nuancer la généralisation d'une telle conception de l'enseignante de C.M.2 ; mais à un degré moindre, c'est valable dans la plupart des cas d'élèves suivis, qui parce qu'on fait attention à eux (voire de façon maternante), parce qu'ils passent quand même beaucoup de temps avec la même personne, arrivent à nuancer les irritations que peut susciter leur institutrice par la conscience des autres bons moments.

Les élèves dans des négociations interpersonnelles

Cette occultation des difficultés d'apprentissages, cette interprétation du pouvoir personnel de l'enseignant dans l'institution contribue ainsi à ce que l'attention portée à la vie privée des enfants, soit interprétée par certains d'entre eux dans une logique « d'arrangements interpersonnels »¹. Dans cette même classe, l'exemple suivant nous semble révélateur.

¹ Ceci contribue à ce que cette logique d' « arrangements interpersonnels » soit récurrente quand ces élèves (ou plutôt d'autres qui présentent les mêmes caractéristiques) sont plus grands, et qui peut leur faire apprécier les pédagogies du contrat car ils ont l'impression que le cadre y est négociable, sans distinction ; comme ils peuvent, en classe-relais, pouvoir apprécier ou non les relations avec les adultes de cette structure selon que l'on peut « s'arranger » ou non avec eux. Sur ce point, cf. Martin & Bonnéry, 2002.

Nourredine a eu une mauvaise note à un contrôle de mathématiques de fin d'année, ce qu'il ne jugeait pas comme trop grave jusque-là car par d'autres côtés il était valorisé par l'enseignante, mais à quelques semaines de la décision de passage au collège, l'incident a pris d'autres proportions aux yeux de son père, qui lui a expliqué « très physiquement » qu'il vaudrait mieux que cela ne se reproduise pas et qu'il fallait qu'il passe en sixième. Informée quelques jours après de l'incident par un autre élève, l'enseignante demande des explications plus ou moins détaillées à la sortie en récréation, en tête-à-tête ou presque avec lui, puisque son copain, Khaled, l'attend. Sensible à ce que les notes n'aient pas de telles conséquences, la maîtresse convient avec Nourredine de ne plus mettre de notes écrites sur la copie, de simplement mentionner ce qui est juste ou faux, et de « dire » la note à l'élève. Avant d'aller plus loin, pointons qu'ici encore, même quand il y a institutionnalisation des contrôles et confrontation à la difficulté (dans une situation certes très particulière), la solution consiste en un « arrangement » qui atténue les verdicts scolaires. La présence de Khaled lors du dialogue n'est pas anecdotique. En effet, il faut préciser, comme nous l'avons déjà évoqué, que dans ces classes, les contrôles, comme les cahiers ne sont pas corrigés systématiquement du jour au lendemain. Pour l'occasion, l'enseignante l'avait fait, mais simplement en repérant les erreurs en rouge. Le principe en vigueur est que les élèves peuvent « rattraper des points » en fonction de la qualité de leur correction. Or, après celle-ci, le contrôle de Mohamed qui était selon lui « mal collé » a disparu du cahier, et comme l'enseignante n'avait pas mis de notes, et n'a pas gardé de double, Khaled n'a pas de notes à ce contrôle de mathématiques. Quelques jours après « l'arrangement » avec Nourredine, la disparition du contrôle de Mohamed est mise au jour, et l'enseignante lui dit qu'il doit venir la voir à la sortie de classe. Il lui fait alors part d'une menace que sa mère aurait faite : s'il ne passe pas en sixième, il « retourne au bled » (en Côte d'Ivoire). L'enseignante se sent alors piégée, et procède à un nouvel « arrangement » sans être dupe, et en soulignant verbalement que cela ne pourra pas s'arranger comme ça au collège. Mais cet arrangement ressemble ici pour l'élève à avoir du pouvoir sur l'institution, au travers de la personne enseignante, qui pour lui détient à elle-seule pouvoir de décision, occultant la réalité des apprentissages. Dans cet exemple, c'est bien sur le registre affectif, de l'apitoiement de l'enseignante, qu'il sait sensible aux problèmes personnels, que se joue ce pouvoir sur l'école (cela ne sous-entend pas que la mobilisation de l'affectivité soit ici conçue comme un signe en soi de problèmes scolaires, c'est plutôt le mode de mobilisation de ce registre qui est en question).

Et il faut bien dire que l'École n'aide pas Khaled à bien distinguer les différents registres (il croit qu'on va le faire redoubler ou passer en fonction du sentiment éprouvé à son égard). Mais également elle n'aide pas les enseignants à produire de la clarté dans les critères de validation, ponctuelles ou annuelles (redoublement / passage), car le fait de redoubler ou non dépend bien moins de la sanction d'apprentissages, d'un « niveau » acquis ou non que du quota de redoublements déjà effectué et (de ce fait) de l'évaluation par l'équipe pédagogique de la profitabilité d'un éventuel redoublement pour chaque cas d'élève. Sur ce point, les critères ne pouvant pas être donnés comme tels par les enseignants aux élèves (une telle stigmatisation ne serait pas « pédagogiquement correcte » –Rayou, 2000a), les mêmes problèmes se posent en sixième, et se posent même bien au-delà des collèges investis pour la recherche (Rochex, 2001).

Pour ce qui est du traitement des absences et des retards, si chaque retard ou absence doit faire l'objet d'une justification, pour les élèves les plus concernés (par exemple, dans une classe, notamment deux élèves, pour qui, si l'on regarde la seule période du premier au 20 juin 2000, soit 27 demi-journées scolaires : l'un compte 8 demi-journées d'absence, l'autre 9 retards, dont la durée va de quelques minutes jusqu'à arriver pendant la récréation), s'ils se voient d'abord rappeler de façon appuyée l'obligation scolaire, en ramenant notamment la

nécessité des présences pour les apprentissages (par exemple : « je ne te dispute pas mais il faut que tu comprennes que c'est pour toi », ou en argumentant la nécessité de présence pour « comprendre les leçons », « ne pas prendre de retard »), c'est aussi l'exigence de « s'habituer pour le collège où ça ne sera pas admis » qui est invoquée (et entendue par les élèves), et surtout qui est traitée sous l'angle intersubjectif : les familles sont contactées et le discours qui leur est tenu porte sur le fait qu'« à l'école, on n'aime pas trop faire des signalements » (à l'une des familles les enseignants expliquent prendre en compte dans leur indulgence que la mère –avec qui vivent la jeune fille et sa petite sœur, part travailler très tôt le matin et que l'élève a du mal à se lever seule) mais qu'au collège, cela ne se passera pas ainsi. Pour les deux élèves concernés, l'ensemble des recommandations, des raisons qui motivent les exigences sont mises au même niveau, et il est surtout retenu que l'enseignante est « quand même gentille » malgré ses réprimandes car elle « comprend », c'est à dire que l'arrangement est possible, dans les décisions qu'elle peut prendre du fait de sa place institutionnelle elle prend en compte les dimensions personnelles. Dans la façon de les mobiliser, les difficultés sociales / familiales occultent le registre des apprentissages derrière la dimension personnelle.

Les élèves « se préparent » au collège

Plus généralement, les discours enseignants sur ce qui attend les élèves en sixième portent essentiellement sur la question des comportements et des « efforts », même quand il s'agit des apprentissages. Ainsi leur est-il par exemple dit, avec des formes différentes selon les classes qu'à l'école primaire, les enseignants ont le temps de faire attention à chacun, « d'attendre » les élèves, mais qu'en sixième, les professeurs ne pourront pas, qu'il faudra « faire des efforts » pour « se dépêcher ». (L'enjeu du « temps » accordé pour effectuer les tâches est en effet au centre des négociations quotidiennes dans le rapport pédagogique, ces élèves ayant l'impression que comme l'enseignante ne peut leur demander que quelque chose qu'ils « savent » faire –c'est-à-dire sans mettre en œuvre une nouvelle activité intellectuelle– ils doivent y arriver à force d'efforts, donc de temps. Les enseignants reprennent et/ou contribuent à cette interprétation, avec en outre le souci qu'ils n'explicitent jamais de concilier dans la « gestion » du temps les activités « de réconfort », « motivantes », avec les activités dont ils savent que les acquisitions qui s'y jouent sont déterminantes pour la suite des scolarités.) Mais au regard de l'interprétation du rapport pédagogique en termes intersubjectifs, entre personnes occupant des places institutionnelles mais non instituanes, la plupart des élèves suivis considèrent que l'enseignante leur « laisse le temps » (de même qu'elle « les aide » en reformulant, en « venant à côté » d'eux pour ré-expliquer) car elle est « gentille », « elle veut qu'[ils] réussisse[nt] ». *Ce en quoi l'élève semble se « raccrocher » dans l'école, son inscription, institutionnelle, reposant en fait sur une ambiguïté, un déplacement personnalisant du rapport pédagogique, dont on verra plus loin que plusieurs élèves « paient l'addition » au collège, d'autant plus qu'ils « ont été préparés » et/ou « se sont » préparés à ce que les enseignants soient moins compréhensifs. Et quand les problèmes surgissent en sixième, qu'ils soient centrés sur les mauvaises notes ou sur les comportements, l'interprétation se fait fort logiquement en miroir de leur inscription dans l'école : les problèmes avec les enseignants de collège sont des problèmes entre personnes, dont les uns n'ont pas de pouvoir dans l'institution, alors que les autres sont perçus comme ayant tous les pouvoirs, prenant donc les décisions soit dans le but de pénaliser l'élève, soit en se moquant des conséquences et en obéissant aux seules exigences organisationnelles.*

En cela, la visite que les élèves ont effectuée au collège en fin d'année scolaire de C.M.2 semble les avoir confortés. Ce qu'ils ont retenu, c'est d'une part les contraintes

d'organisations pour elles-mêmes : se ranger dès que la sonnerie retentit dans les emplacements tracés à la peinture au sol, ranger vite ses affaires à la fin du cours pour ne pas être en retard au cours suivant, ne pas se perdre dans les couloirs... et d'autre part pour les classes où ils se sont rendus, que le prof « n'attend pas », va vite... et n'en a « rien à faire », comme le leur ont dit les élèves de sixième qu'ils connaissent (ou les aînés de leur fratrie).

Les difficultés d'apprentissage des élèves masquées par l'institution

Les difficultés d'apprentissage sont donc occultées de différentes façons, et nous avons dit qu'elles avaient tendance à être déplacées vers le comportement. **En fait, la volonté qui existe de ne pas stigmatiser les élèves comme « mauvais » se déplace sur une stigmatisation des élèves « agités » et/ou « en conflit », déplaçant la question cognitive sur un registre psychologisant.** Sur cette question des élèves en conflit, nous avons déjà pris l'exemple de Raffik. En effet, cela a été dit, les enseignants de l'école B échangent sur les cas les plus difficiles. L'élève dont il est ainsi question est sensiblement sous plus grande surveillance de l'ensemble de l'équipe dans les moments où elle est concernée (récréation, cantine, accueil, classes ouvertes), ce dont plusieurs écoliers parlent dans les entretiens comme d'une sorte de contrôle assez insupportable car dès qu'un problème surgit, les professeurs situent l'attitude reprochable de l'élève comme la suite d'une liste de bêtises qu'ils ont faites dans l'école. Inversement, quand un élève est interpellé par un enseignant qui n'est pas le sien ou par un aide-éducateur (à la récréation, dans les couloirs...), il a droit à un second sermon une fois de retour en classe avec son instituteur. Alors qu'un élève non stigmatisé du point de vue du comportement reçoit des remontrances plus ponctuelles. Il y a là une volonté collective de l'équipe de ne pas se laisser déborder, de s'entraider, ce qui est logique dans un établissement difficile. Mais si un élève « en difficulté » est ainsi stigmatisé sur le plan comportemental, ce qui peut (c'est le cas de Raffik, du moins en C.M.2) l'amener à « faire des efforts » sur ce plan-là, cela détourne d'autant plus l'attention de ses difficultés cognitives. D'une façon avoisinante, Vikash est stigmatisé comme « agité » et comme l'étant perpétuellement. Il se fait souvent gronder pour ses bavardages exagérés, parce qu'il s'est levé en classe, parce qu'il a toujours besoin du matériel d'un voisin, etc. En même temps, l'enseignante rapporte cela aux apprentissages, puisqu'elle lui dit (et à sa mère aussi), que son instabilité le pénalise pour les apprentissages, qu'elle l'empêche d'apprendre. Au travers de cet exemple, on voit comment même quand les difficultés d'apprentissage ne sont pas occultées, il y a une ambiguïté, une évidence socialement située selon laquelle il faut être « stable » ou sage pour apprendre, comme une compétence « naturelle », et non comme si cette compétence s'acquerrait à l'école, en apprenant, du fait des nécessités de concentration pour l'activité intellectuelle à mettre en œuvre. On verra que pour Vikash, cela perdure au collège.

Même pour les élèves qui sont l'objet de cette focalisation sur le comportement, comme la situation de la classe et de l'école y invitent, par leur atmosphère malgré cela chaleureuse, par les « raccrochages relationnels » (les valorisations personnelles à d'autres moments de la journée ou de la semaine de l'élève réprimandé plus tôt) et la prise en compte de « l'enfant », le lien est toujours maintenu, même si c'est sur des bases intersubjectives. **Sont donc occultées, atténuées et/ou déplacées à la fois les deux dimensions, celles de la réalité des apprentissages et celle des « notes », des verdicts scolaires.**

Dans cette section sur le traitement des difficultés, si nous avons vu ce qu'il en est à l'école élémentaire pour les formes et les discours s'adressant à l'ensemble de la population

de la classe et de l'établissement, puis à ceux s'adressant plus particulièrement aux élèves repérés comme « en difficulté », il convient de s'arrêter sur la *classe d'adaptation*.

Ici encore, alors que c'est pourtant le lieu dont on pourrait penser qu'elles y sont désignées, les difficultés d'apprentissage sont masquées aux élèves, et l'objet de leur présence y est en quelque sorte personnalisé. Si les écoliers concernés et leurs familles savent que leur fréquentation ponctuelle de cette classe (1h30 de français ou 1h30 de mathématiques par semaine – et pas les deux afin de ne pas « surcharger » un élève, expliqué ainsi par une enseignante : « il arrive un moment où ce n'est plus une question de quantité. Faire du soutien systématiquement quand les copains vont faire de la gym ou autre chose, ça peut ne rien arranger aux problèmes. ») leur est proposée sur la base d'une « aide » dans un domaine où l'élève en a besoin, c'est en dédramatisant, avec des formules euphémisées, en essayant de stigmatiser le moins possible les difficultés d'apprentissage, et il ne leur est jamais dit qu'il s'agit d'une « classe d'adaptation », spécialisée : « chacun a besoin d'être aidé dans un domaine, lui c'est en maths, ça va l'aider comme on aide d'autres élèves dans d'autres domaines »¹. Dans la désignation quotidienne par les enseignants et les élèves, il n'est pas dit que ceux-ci vont « en cours de soutien », ou de « rattrapage », ou quoi que ce soit d'autres, il vont « avec Patrick » (l'instituteur spécialisé), qui apparaît ainsi comme l'un des multiples intervenants de l'école. Là encore, « l'aide » est personnalisée, comme c'est aussi le cas dans le déroulement de la classe, où, à chaque début de séance, il est demandé aux « enfants » de leurs nouvelles, où un temps de prise en compte de l'expérience personnelle est consacré.

C'est-à-dire que l'élève désigné comme « en difficulté » par l'équipe pédagogique n'est pas stigmatisé pour autant au sens où il n'a pas à « faire avec » ce stigmate dont il serait conscient (Goffman, 1975), ce qui certes lui évite (pour l'instant du moins, car quand le voile sera levé, cela peut contribuer au décrochage), en poursuivant dans la logique de la sociologie interactionniste, de « renverser le stigmate » et d'assumer une place de mauvais élève dans laquelle il s'enfermerait, mais qui par contre lui masque la réalité de ses acquisitions, des activités intellectuelles à mettre en œuvre.

Par ailleurs, les formes scolaires de cette classe d'adaptation ouverte consistent comme c'est le principe à ré-aborder « d'une autre manière » ce qui a été étudié dans la classe d'origine. Ici, il s'agit souvent de manipulations, d'exercices concrets, qui essaient d'être « motivants ». Par exemple, pour soutenir la leçon sur la proportionnalité, les élèves, à partir de la recette de la pâte à crêpes (donnée pour quatre convives), font les calculs des quantités à utiliser pour réaliser « en vrai » des crêpes pour eux-mêmes, pour Patrick, et pour l'ensemble de l'équipe pédagogique. Et à la séance suivante, la semaine d'après, ils font réellement les quantités calculées. Si les élèves sont particulièrement motivés par cette activité, s'ils parviennent même au « bon » résultat avec l'aide de l'enseignant, ils restent dans une logique du calcul contextualisée qui, pour les « valoriser », leur faire « prendre confiance » dans leurs capacités, ne lève pas les malentendus, voire les entretiens, car l'année suivante, ils auront d'autant plus de mal à comprendre pourquoi « ça marchait bien » l'année d'avant, et pas en sixième, attribuant la cause aux enseignants de collège de façon personnelle. En fait, les analyses que nous pouvons tirer de la classe d'adaptation diffèrent peu de ce qui a été décrit de façon plus générale.

¹ Observations faites non pour les élèves suivis, mais pour des plus petits de l'établissement, aux parents desquels la fréquentation de la classe d'adaptation était proposée pour l'année suivante. On fait ici l'hypothèse que la présentation est sensiblement la même d'une année sur l'autre.

INCOMPREHENSION DES ENJEUX COGNITIFS : LES ADAPTATIONS QUOTIDIENNES DES ELEVES AU COLLEGE

Classes de niveau, « élèves agités »

On l'a dit, à l'entrée en sixième, les élèves se voient répartis dans des classes, qui sans qu'ils le sachent, sont des classes de niveau.

Dans le collège Y, deux raisons sont invoquées. D'une part, il s'agit de créer une classe « aimant »¹ censée aimanter, attirer, conserver en les « protégeant » de « l'agitation » et du « niveau moins relevé » les élèves qui sont vus comme de « bons » élèves, ou des « élèves dans la norme » (il faut ici entendre dans la norme scolaire, ils sont institués en élèves) ; mais de fait, la conception des « difficultés » et de « l'agitation » étant psychologisées, cela revient pour l'essentiel à ce que les autres classes concernent de façon prioritaire les enfants du quartier qui ne sont pas issus des familles les moins précarisées, et à « faire profiter » de ce cocon quelques « bons » élèves qui vivent dans des conditions plus difficiles. D'autre part c'est dans la perspective de « mieux soutenir les élèves en difficultés » par un enseignement plus « adapté à eux », à la fois dans les trois classes entières où ils sont regroupés, et dans les dispositifs de consolidation (voir plus loin) dont les horaires sont assez conséquents dans ces classes-là.

Cette répartition *a priori* des élèves sur l'hypothèse qu'ils seront les plus « en difficulté » dans l'année à venir et des « bons élèves » (ou « élèves sans problèmes ») est réalisée selon certains critères. Ceux-ci sont les résultats de l'écolier en CM2, tempérés plus ou moins implicitement par la vision que l'équipe de direction du collège a du « niveau » de l'école dont il provient (les évaluations d'entrée en sixième des années précédentes sont un indicateur), et complétés lors des rencontres en vue d'harmonisation entre enseignants de C.M.2 et de collège, permettant de transmettre des recommandations sur les élèves « à séparer », des indications sur les « élèves agités » ou « instables », comme sur le « soutien » à la scolarité dont l'élève va pouvoir bénéficier dans sa famille, informations qui complètent la connaissance éventuelle par le collège d'aînés de la fratrie déjà dans le secondaire.

Ces deux raisons (préservation des « bons » d'un côté, aide aux difficultés de l'autre) se rejoignent en ce qu'elles sont dans une perspective « naturalisée » des compétences et des difficultés scolaires. Ainsi, le tri scolaire y est-il de fait opéré sur des bases à la fois sociales et « scolaires » (le « niveau », les « difficultés » d'apprentissage et/ou de comportement), mais ceci reste tout à fait officieux, ou en tout cas, n'est pas porté à la connaissance des élèves suivis.

Dans le collège X, avec de petites différences, la logique est sensiblement la même : il est constitué une « bonne classe » sur la base d'un projet artistique particulier, le reste des élèves se répartissant dans les quatre autres classes. L'attrait ou non pour les pratiques en question d'une part recoupe les critères décrits pour le premier collège – si ce n'est peut-être que le fait qu'il n'y ait qu'une seule « bonne » classe laisse moins de place aux « bons » élèves de familles défavorisées, et d'autre part recoupe un travail artistique déjà engagé dans une école moins difficile que les autres faisant partie du bassin de recrutement du collège².

¹ Les mots entre guillemets de ce paragraphe sont repris des propos de membres de l'équipe pédagogique.

² La situation quotidienne difficile au sein de ces collèges, les phénomènes d'évitement et « d'engrenage » (Broccolichi & Évrard) avec la levée des exigences sur la carte scolaire comme la concurrence accrue des établissements, publics mais aussi privé, dans l'Académie de Paris, amènent à ne pas considérer ces choix

Ceci contribue à occulter les enjeux d'acquisition de savoir et les difficultés d'apprentissage. Mais dans le même mouvement, au collège, l'occultation des verdicts scolaires, des « notes », est moins compensée relationnellement.

D'abord, les élèves qui se retrouvent dans des classes autres que « bonnes », s'ils comprennent très vite que « l'ambiance » de la classe va les pénaliser, interprètent cette agitation sur un registre naturalisant, car c'est pour eux une logique récurrente qui reprend les qualificatifs déjà employés à l'école élémentaire (par manque de chance, ils sont « tombés » avec les « instables » et autres « agités ») et car c'est aussi et peut-être avant tout ainsi que le collège donne à penser la situation. Si l'on prend l'exemple du collège Y, la « 6 D », qui regroupe beaucoup d'élèves connaissant des difficultés d'apprentissage et d'élèves très remuants, va rapidement, au cours du premier trimestre, être qualifiée « d'agitée » par l'équipe pédagogique¹. Et effectivement, elle l'est. On leur dit souvent qu'ils sont « très agités », en les comparant aux « autres classes ». Mais il faut noter que dans les deux autres classes de sixième qui ne sont pas les « bonnes » classes, un discours similaire leur est tenu : eux aussi sont agités, même si ce n'est pas autant que la première dont il a été question. Et on rappelle souvent à ces trois classes, en les culpabilisant alors qu'ont été concentrés des élèves « repérés » comme « agités », que c'est eux-mêmes que cette agitation pénalise, car dans le bruit, ils ne peuvent pas entendre le cours. S'il est clair qu'on ne peut pas apprendre dans le vacarme, la seule focalisation sur cet aspect contribue à laisser penser que sans « l'agitation », il n'y aurait plus de problèmes, ce qui contribue à occulter la question des activités intellectuelles à mettre en œuvre dans les apprentissages derrière la focalisation sur les attitudes et les comportements. La nécessité de « calme » est abordée « en soi », certes pour une nécessité de l'activité d'apprentissage, mais pas pour des apprentissages « nouveaux », « difficiles », qui requièrent de penser autrement, de se déprendre des évidences. D'autant qu'elle est également donnée à voir de façon intersubjective : c'est un manque de « respect » pour l'enseignant qui fait « son » cours et pour « ceux qui veulent écouter ».

Certains élèves passent donc toute leur énergie d'une part à essayer d'écouter malgré tout et d'autre part à ne pas se laisser « engrener » par les sollicitations de leurs pairs, redoublent de bonne volonté, mais « à côté » de l'activité intellectuelle attendue, et l'explication des résultats décevants au regard des « efforts » est déplacée par eux et par les enseignants sur la seule question des comportements. D'autres élèves, plus « agités », pensent que le simple fait de rester tranquille, de faire des efforts de comportements suffirait à les faire « réussir », ce qui rend d'autant plus difficile le maintien des « efforts » quand les résultats viennent démentir cette évidence.

Cette centration sur l'agitation était déjà présente à l'école primaire. Mais d'abord elle était limitée à des individus, alors qu'ici il y a toujours désignation d'individus particulièrement agités² dans des classes elles-mêmes stigmatisées collectivement, ce qui on le verra constitue un discours disponible que certains élèves mobilisent pour alimenter la

pédagogico-organisationnels de façon isolée, comme des décisions rationnelles relevant de seuls individus, mais ici encore comme des formes scolaires plus générales, comme le produit de logiques et d'idéologies ambiantes, actives ou latentes, qui mettent en œuvre des contradictions, dont les agents de l'institution scolaire doivent « faire avec » ; il s'agit encore de considérer ces « décisions » au regard des situations sociales dans lesquelles elles sont produites.

¹ L'exemple de la désignation d'une classe comme « agitée » vaut tout autant pour le collège X, avec quelques différences de contexte.

² Il s'agit presque exclusivement de garçons. Cette forme d'activité scolaire parallèle avec les pairs semble ainsi beaucoup moins acceptable que d'autres formes comme les « bavardages », davantage considérés comme l'apanage des filles (Davis, 1999). Peut-être faut-il voir là une des raisons qui entraîne des ruptures des relations pédagogiques, des décrochages plus fréquents pour les garçons.

distinction binaire et naturalisée entre « eux » et « nous ». Ensuite, elle était rattrapée par des rapports intersubjectifs quotidiens, chaleureux, au besoin instrumentés pour « reconforter », pour constituer une « béquille affective » des relations pédagogiques, ce qui contournait les difficultés d'inscription dans les activités spécifiques de l'école, dans une place impersonnelle et instituante d'élève. Au collège, d'abord, tous les professeurs ne mettent pas en place des modes de relations pédagogiques permettant de reproduire ce qui se faisait en C.M.2, présupposant qu'est construite la place impersonnelle d'élève. Ensuite, ceux qui le font en partie sont « rattrapés » par les formes propres au secondaire qui pointent bien davantage la réalité des « notes » ; en cela, les conseils de classe apparaissent bien comme un lieu « institutionnel » où se trouve le pouvoir, mais encore une fois le pouvoir intersubjectif, davantage que comme un lieu de validation d'acquisitions effectuées ou non. Et beaucoup d'élèves suivis trouvent finalement assez logique même si cela les énerve que les professeurs avec qui cela se passe mal les « saquent » en conseil, mais ne comprennent pas pourquoi celui avec qui « on s'est arrangé » va « dire des choses », va « parler dans le dos des élèves ». Finalement, c'est une logique assez similaire qui est à l'œuvre pour Niamounga (qui trouve qu'elle a eu de la chance au conseil de classe du deuxième trimestre car l'amélioration des relations avec son professeur principal –grâce au dispositif de consolidation, a permis que celui-ci y mentionne ses « efforts » et son « attitude plus positive »), pour Raffik (qui trouve les professeurs « double face » quand ils n'osent pas « dire en face » et « parlent dans le dos des élèves »), ou encore pour Amidou (qui s'était présenté et fait élire délégué pour jouer le jeu des « élèves sérieux » et n'en voit pas les profits en se voyant « humilié » par ses notes) : ils se voient et voient les autres au travers de dimensions institutionnelles, intersubjectives, et non des places symboliques occupées.

On l'a dit, si ceci tient pour une part à des modes récurrents (intersubjectif et, ethnicisés notamment) pour ces élèves d'envisager les situations, l'école contribue soit à ce que ce type de lecture puisse être « transféré » dans les situations scolaires, soit à les renforcer, soit encore à les créer, au travers des formes scolaires en vigueur et de ce qui est renvoyé aux élèves. On a cité l'exemple de la lecture de Bilbo le Hobbit, qui est renvoyé explicitement d'un côté à « ceux qui aiment » et de l'autre côté à « ceux qui aiment pas », ce qui se recoupe avec la désignation des classes respectivement « sages » et des classes « agitées », et jamais aux populations socialement différenciées, qui sont dans l'évidence ou l'étrangeté vis-à-vis des formes scolaires, occultant les activités intellectuelles à mettre en œuvre, auxquelles certains élèves doivent plus que d'autres s'acculturer ; mais on l'a dit aussi, ceux-ci peuvent mobiliser des discours (d'enseignants, de pairs...) disponibles permettant d'identifier que la classe à qui « Bilbo » plaît est quand même davantage constituée de « blancs » alors que la leur est bien plus colorée, alimentant les deux pôles contradictoires entre finalement « eux, ceux qui aiment ce que fait cette enseignante »¹ et « nous, ceux qui n'aiment pas ». On le reprendra, un tel effet de cumul peut ainsi amener à ce qu'un événement comme « Bilbo » ne soit pas un simple décrochage d'une activité, d'un savoir, mais un décrochage de ce que fait tel enseignant ; et quand le cumul porte également sur différentes disciplines, ou plutôt sur différents professeurs, le clivage tend à opposer « ceux qui aiment les trucs des profs ou de l'école » et « nous, ceux qui n'aiment pas cela »².

¹ Ces guillemets, comme les suivants, contrairement à ceux qui précèdent, ne sont pas des reprises strictes de propos d'élèves, mais des reformulations de notre part.

² *Idem.*

En fait, à l'école primaire, ce sur quoi reposait l'inscription de ces élèves dans l'institution, à savoir des rapports pédagogiques basés sur des places intersubjectives, compensant, déplaçant, occultant les difficultés d'apprentissage, ne peut plus fonctionner au collège, mais comme ce sont des modes de faire qui leur paraissent jusque-là (et leur paraissent toujours) « évidents », la situation leur semble souvent sans issue et est presque toujours incompréhensible, vexante, car elle renvoie les élèves à eux-mêmes, psychologisant leur difficultés comme « personnelles » et comme des caractéristiques de leurs familles. Ceux qui étaient attachés à « être sérieux », à faire ce qui était demandé par les enseignants sont ainsi « mis à l'épreuve » (Rochex, 1995) quant à leur capacité à occuper une place d'élève, quant à leur intelligence, et au sentiment d'être rejetés puisque jusqu'alors on prenait beaucoup en compte leur personne en même temps qu'on occultait les difficultés, et que maintenant, si leur personne est prise en compte, c'est en tant que seule responsable des difficultés mises à jour sous l'angle du « manque d'efforts », ou d'efforts qui ne portent pas leurs récompenses.

Précédemment, nous avons mentionné l'exemple d'Amidou lors du contrôle sur la carte de géographie. Il nous semble révélateur de cela. En effet, quand les élèves protestent sur le fait que le contrôle ne porte pas sur la carte qu'ils ont révisée, l'enseignante leur répond : « si vous avez bien appris, il suffit que vous réfléchissiez un peu pour y arriver ». Les liens de décontextualisation / recontextualisation du savoir paraissant « évidents » à celle-ci et aux formes scolaires dominantes, le non-partage de cette évidence est renvoyé à l'élève, au travail de révision, aux « efforts » qu'il a fournis, et qui si c'est le cas doivent obligatoirement « suffire », c'est donc à ses propres capacités « naturalisées », à son « intelligence » que l'élève est renvoyé s'il a révisé et ne parvient pas à accomplir la tâche. Et on verra dans le portrait d'Amidou qu'à l'appui de la personnalisation des rapports pédagogiques, pour lui, il n'y a que deux solutions : soit effectivement il a un problème d'intelligence (mais pourquoi alors cela ne s'est jamais posé en primaire ?), soit c'est l'enseignante qui le met en difficulté, ou plutôt qui met les élèves « comme nous » en difficulté. C'est de cette façon qu'est envisagée la fonction de « tri », de « sélection » que remplissent désormais les enseignants, c'est-à-dire qu'elle est interprétée de façon intersubjective, car les règles du jeu institutionnel sont particulièrement floues pour les élèves, et rien ne les porte à penser, comme on l'a vu, que cela relève des activités intellectuelles nouvelles qu'ils doivent mettre en œuvre.

Le « rattrapage » via les rapports intersubjectifs fonctionne encore, mais de manière moindre, et en tout cas inégale selon les élèves, nous le verrons au travers de leurs portraits.

Nous avons évoqué que certains élèves « donnaient le change la plupart du temps » et, à l'occasion, se prenaient au jeu, entraient davantage dans les tâches, essayaient de travailler, soit parce que l'activité était « motivante », soit parce que « l'étau » se resserrant sur leurs attitudes, ils voulaient faire certains efforts. Dans ces situations-là, l'élève se voyant comme « motivé » personnellement ou « faisant des efforts », pour participer à l'activité « de l'enseignant » au sens où il s'agit moins d'apprendre des savoirs que de faire ce qui est prescrit ou ce qui apparaît comme pouvant permettre une valorisation de soi (en tant qu'enfant, en tant que personne, et non de l'élève au travers de l'acquisition réalisée), suppose comme « évident » que l'enseignant s'intéresse à lui, encourage son action par des encouragements, des félicitations, ou tout au moins lui donne la parole, et ce, immédiatement ou dans un délai très court. En effet, d'abord parce que c'est un investissement ponctuel pour ces élèves, et ensuite parce que comme ils font peu les liens entre les différentes activités, et en cela comme l'enseignant est bien moins le représentant d'une discipline, de savoirs spécifiques et en cohérence dans cette discipline que l'institution l'a chargé de transmettre que

comme le détenteur d'un pouvoir « personnellement arbitraire » dans une partie de l'institution, il s'agit de montrer les efforts que l'élève considère comme faits sur un exercice, sur une tâche, pour un enseignant particulier ou plusieurs d'entre eux successivement, et non dans une continuité d'apprentissages. Or, au collège, l'installation des apprentissages dans la durée est encore plus qu'au primaire considérée comme une évidence, de même que l'attention constante des élèves est un présupposé ; l'enseignant y est donc moins disponible de façon systématique pour montrer à cet élève-là qu'il prête attention au moment qu'il veut bien consacrer aux apprentissages. Nous verrons dans les portraits d'élèves que certains de ceux que nous avons suivis, qui sont dans ce rapport aux savoirs et aux apprentissages qui consiste à « donner le change », quand ils font ainsi un effort, souhaiteraient que le professeur soit immédiatement disponible pour eux (ce qui fait dire à l'enseignant qu'ils ont l'impression d'être seuls en classes), car c'est pour accomplir ce que celui-ci demande qu'ils font cet effort, ce souhait ne pouvant plus être aussi satisfait qu'auparavant, ils ont l'impression que cela « ne sert à rien » et « laissent tomber très vite ».

A un degré moindre, c'est-à-dire avec ceux qui ne sont pas dans la logique de « donner le change » mais de « bien travailler » et de « trouver les bonnes solutions », c'est en fait la même chose : leur travail étant peu reconnu dans leurs notes, l'intérêt pour la discipline décroît s'il n'est pas maintenu « artificiellement », « personnellement » par le rapport intersubjectif avec l'enseignant, ce qui existait à l'école primaire, et qui a en même temps contribué à leur « raccrochage » momentané et aux ambiguïtés auxquelles ils se confrontent sans comprendre au collège, celui-ci présupposant construits la place impersonnelle d'élève, la continuité des apprentissages.

Les dispositifs d'aide aux « élèves en difficultés » au collège

En cela, les dispositifs de consolidation que nous avons pu observer au collège nous amènent d'une part à reprendre certaines conclusions de recherches antérieures (Ramognino, Vergès & Frandji, 1999) et d'autre part à les rapprocher de ce qui a été dit pour la classe d'adaptation en C.M.2. En y faisant et refaisant des exercices contextualisés, cela permet moins aux élèves de lever les malentendus dans les activités d'enseignement-apprentissage et les ambiguïtés de la conception des rapports pédagogiques que, grâce à l'intimité du petit groupe, de faire de la médiation, d'améliorer d'abord ces rapports de façon intersubjective (d'une part en montrant à l'enseignant que des efforts sont faits ; d'autre part, celui-ci prenant davantage en compte les réponses de chacun, la valorisation personnelle, les explications plus individuelles aussi bien des exercices que des verdicts...) et d'améliorer ensuite à l'occasion « les notes » grâce aux évaluations de ces séances particulières. Le rapport à l'enseignant semble donc amélioré, mais en occultant la nécessité de s'inscrire dans ce rapport pédagogique au travers des places symboliques d'élève et de professeur, en maintenant les ambiguïtés. Notre propos vaut ici pour les élèves « en difficulté » que nous avons suivis dans le cadre de la recherche et qui ont participé à ces dispositifs de consolidation. Mais il faut préciser deux points. D'abord, d'autres élèves, dont les difficultés semblent moins grandes (qui ne sont donc pas concernés par la recherche car n'étant pas en fait de « potentiels décrocheurs ») et participant à ces dispositifs semblent par contre pouvoir profiter du moment d'exercice, d'entraînement, d'étude répétée qui y est institué. Ensuite, comme les recherches précédentes sur la question (*idem*) l'ont pointé, parmi les élèves les plus « concernés » par ces dispositifs de rattrapage, beaucoup ne les fréquentent pas. C'est le cas de Raffik et de Jérémy que nous avons évoqués, qui jugent que ce temps-là est facultatif, puisque non obligatoire pour tous, et qui ne s'y rendent donc pas, trouvant qu'ils ont « assez d'heures » comme ça. On

le reprendra dans leurs portraits, cela rentre bien en cohérence avec leur conception de l'école et des apprentissages selon laquelle ils « donnent le change », font déjà des efforts pour se conformer au minimum (ou ce qu'ils croient l'être) à ce qui est exigé, à savoir se rendre dans les cours obligatoires, et ne voient pas pourquoi ils en feraient davantage, leurs notes étant de toute façon catastrophiques, ce qui ne les soucie que de façon relative. Si les enseignants et l'équipe de direction ont insisté les premiers temps pour que ces élèves fréquentent le dispositif, ils se sont rendus à l'évidence que cela avait tendance à exacerber les conflits, ce qui est venu doubler le sentiment préalable que cela faisait « déjà beaucoup » pour ces élèves, ce en quoi l'on retrouve des images du vase prêt à déborder. De plus, les places étant comptées, c'est aussi l'occasion d'aider des élèves à qui « cela va davantage profiter ».

Les élèves les plus en difficulté, les plus « potentiellement décrocheurs » fréquentent donc ces dispositifs moins que les autres. De tels « compromis de survie » font partie à la fois du fonctionnement des agents de l'institution pour y « survivre », mais aussi plus généralement du traitement de la difficulté à laquelle incite implicitement l'institution.

Décrochages cognitifs et décrochages de l'intérieur

Dans les deux collèges, les contrôles et réprimandes pour des retards, des absences injustifiées à la demi-journée ou à l'heure, sont un aspect qui, s'il institutionnalise, non seulement prend beaucoup de temps mais en outre suscite des conflits, envenime l'atmosphère des classes et de l'établissement. Il arrive que s'instaurent des « compromis de survie » implicites (et en partie inconscients) qui permettent de « lâcher du lest » sans abandonner officiellement les règles.

Dans un établissement, du fait du manque de surveillants (M.I.-S.E et aide-éducateurs) pour cause de congés de maladie fréquents¹, vers le mois de janvier, ceux-ci sont trop peu nombreux pour faire à chaque demi-journée comme jusque-là le tour des classes afin de pointer les absences. Le nouveau système consistant à ce que chaque enseignant dépose à la récréation le nom des absents dans une boîte prévue à cet effet ne fonctionnera en fait jamais comme il faut dans l'année, permettant une atténuation des conflits, mais un accroissement du flou sur quels élèves sont censés être en cours, et quels autres en permanence, flou dans lequel certains collégiens suivis pour la recherche comme Raffik s'engouffrent (cf. partie V). Pour ces jeunes-là, leur inscription en tant qu'élève repose on l'a vu sur une logique où ils essaient de profiter des bons moments que la scolarité leur offre, que ces bons moments se présentent en classe (l'enseignant qui lit une histoire, qui fait regarder un film, qui parle de quelque chose qu'ils ont vu récemment à la télévision, qui accepte des compromis de fonctionnement en les laissant somnoler ou dessiner, ou encore « discuter » avec les copains, etc.) ou à l'extérieur, dans l'établissement, lors de la récréation ou en permanence. En effet, leurs renvois réguliers en permanence où finalement, les compromis de fonctionnement avec les surveillants sont assez satisfaisants, contribue à ce que leur assignation à la caractéristique « agité » les fasse d'autant plus adhérer au groupe de pairs du quartier que ceux-ci sont eux aussi assignés individuellement et en tant que groupe à être « agités ». Ainsi la permanence est-elle une sorte de lieu de rendez-vous entre membres du groupe répartis entre différentes classes, mais cela ne concerne qu'exceptionnellement des élèves de sixième, comme Raffik. Plus fréquemment dès la sixième, c'est la constitution de groupes d'élèves dont les vocations entrent en contradiction avec l'école qui se forment. Ainsi Jérémie, en plus de l'évidence de la

¹ Signes apparents de la difficulté de la fonction dans l'établissement.

pratique sociale qui consiste à « aller à l'école », trouve-t-il de l'intérêt à venir en classe pour « rigoler avec les copains », alors que l'année précédente, s'il était tout aussi régulièrement absent, il venait aussi en classe car la maîtresse était « gentille ». Raffik, qui était lui plus en conflit avec les adultes déjà en C.M.2, vient régulièrement à l'école jusqu'au mois de mars, car c'est là que se trouvent ses « copains »¹, mais ceux-ci, pour des raisons que nous développerons dans son portrait, étant absents², il se déscolarise –des vacances de printemps jusqu'à la fin de l'année tout au moins, pour être avec eux.

Jérémy et surtout Raffik, comme d'autres, pour être révélateurs d'un type de décrocheurs, représentent quand même des extrêmes pour ce qui est de la sixième. La fréquentation assidue de la permanence, ou le fait d'être présent dans l'établissement pour être souvent absent de classe, pour exister dans notre corpus, ressemble plutôt à ce que nous avons pu observer des pratiques de plus grands du collège, en quatrième ou troisième, qui se trouvent être les amis de Raffik.

La tension entre l'intérêt pour les activités du groupe de pairs et celui pour les activités « de l'enseignant » s'exerce plutôt dans la classe, d'où les reproches « d'agitation » collective. En effet, pour d'autres élèves potentiellement décrocheurs, qui sont dans un rapport aux savoirs et aux apprentissages selon lequel il faut « être sérieux », et se conformer à ce qui est demandé pour arriver aux « bonnes solutions », en C.M.2 comme en début de sixième, ils essaient de concilier tant bien que mal deux activités qu'ils savent contradictoires par principe et qui ne leur paraissent pas « graves ». C'est-à-dire qu'ils essaient de « jongler » entre d'une part l'activité « officielle », ou en fait plutôt « l'activité avec l'enseignant » (se conformer à ce qui est demandé, dans les efforts comme dans les relâchements, appliquer ce qui est compris de ce que l'enseignant demande mais sans s'engager, sans se déprendre des logiques d'actions antérieures, des registres d'activités intellectuelles maîtrisés jusque-là, et donc de s'y conformer non en tant qu'élève institué mais en tant qu'enfant dans l'institution) et d'autre part l'activité « officieuse » ou plutôt « **l'activité avec les pairs** » (bavarder, parler de ce qui aura lieu après l'école –matches de football et autres. Cette activité « avec les pairs » n'est pas vraiment une « récréation », une « distraction », un « défoulement » par rapport aux activités « avec les enseignants » et aux efforts qu'elles requièrent. Elles ne sont pas à considérer comme « coupées » des situations sociales de leur production (Thin, 1998). En effet, comme on l'a évoqué dans la première partie de ce texte, les interactions permanentes entre ces enfants / adolescents ne sont pas que du bavardage ou de l'agitation (papotages ou gigotements – Davisse, 1999) car ce sont là des conceptions uniquement sous l'angle de la non-conformité scolaire de ces comportements, mais ce sont aussi des pratiques sociales d'échange permanent, vis-à-vis desquelles ces élèves sont **dans l'évidence, dans l'entre-soi** partagé : il faut répondre à quelqu'un qui leur parle, avec qui ils se connaissent depuis des années, avec qui ils ont des modes de vie similaires et avec qui ces évidences sont communes (pour des raisons économiques, sociales, « ethniques », religieuses, et/ou de proximité géographique, etc.). « Laisser mourir » quelqu'un qui leur adresse la parole leur apparaît d'abord comme inconvenant, comme un reniement de sa propre appartenance à cet entre-soi. Et l'école, jusque-là, non seulement leur a permis de penser que les deux activités ne sont pas réellement contradictoires (ils savent très bien qu'ils peuvent s'agiter ou bavarder à l'école primaire tant que c'est dans certaines limites et un certain « respect » de l'enseignant et de

¹ En quatrième et troisième, car il a « du retard » et car son frère qui le précède dans la fratrie se trouve dans ce groupe.

² Exclut « provisoirement » jusqu'au 23 juin (date à laquelle les élèves ne sont plus accueillis au collège pour préparer le brevet, soit 9 semaines sans école plus la dernière semaine de juin au total), afin de ne pas les « pénaliser » dans leurs dossiers par une exclusion définitive.

l'activité avec celui-ci qu'ils n'abandonnent pas pour autant), mais en outre elle s'adresse à eux en tant qu'enfant. C'est ainsi en tant que personne, en tant qu'enfant (et bientôt adolescent) qu'ils mènent ces deux activités de front en essayant de concilier les deux exigences. Ce qui d'ailleurs ne « fonctionne » pas si mal jusqu'en sixième, si l'on se base sur ce qu'ils en pensent eux-mêmes et aux retours que leur fait l'école. Mais en sixième, plusieurs choses changent en partie. D'abord, le seuil de tolérance sur le bruit dans la classe devient moins élevé avec certains professeurs. Ensuite, les résultats, les notes n'étant plus occultées, l'élève qui veut être sérieux est sommé (par les enseignants, par sa famille et par lui-même) de réagir. La stigmatisation de leur classe et/ou de certains individus dans celle-ci comme « agité(e-s) » et la répétition régulière que ceci les pénalise et est cause de leurs échecs, contribuent à devoir « faire des choix » (auxquels poussent la plupart des familles, d'après ce qu'en disent les élèves). Les deux activités deviennent contradictoires. C'est pour cela que beaucoup de leurs « efforts » visent à ne pas « se laisser engrener » par les copains, mais finalement sans que cette exigence soit réellement comprise (le collègue présuppose que l'enfant institué en élève traite cette question comme une évidence et cela n'a pas été transmis-acquis préalablement à l'école primaire) car elle est interprétée toujours sur les mêmes registres où le comportement prend le pas sur les apprentissages dans la conception du travail scolaire : être un élève sérieux, c'est faire ce qui est demandé, écouter tout le temps, participer oralement, faire bien tous les travaux, faire des efforts... avec la croyance que cela va « en soi » amener à un redressement des résultats, l'occultation des apprentissages trouvant là un de ses effets. Ce sont davantage des conformations à des exigences institutionnelles des enseignants en tant que personnes que la mise en œuvre de nécessités pour les apprentissages. Il s'agit en fait pour eux de devoir « trancher » l'enfant qu'ils sont entre le professeur et les copains. Et la question du passage progressif de l'enfance à **l'adolescence**, où le sujet se conçoit comme devant s'affirmer contribue à l'exaspération des contradictions (Clot, 1987) à ce que ce partage de lui-même ne se passe pas sans heurts.

Les choix que le sujet doit faire en lui-même entre l'enfant-adolescent et l'élève sont vécus « juxtaposés », inconciliables. Tant qu'ils le peuvent, les élèves essaient de faire face aux exigences contradictoires, qui tendent ainsi à creuser le fossé, à installer une binarité de choix entre les exigences « des profs » et celles « des copains ». Et on verra que la situation et son interprétation influent sur le « camp » que choisit prioritairement l'enfant, sur la définition de qui est « nous » et de qui est « eux ».

Notamment, pour certains élèves, l'envie d'être un « élève sérieux », et l'amertume, la frustration devant l'impossibilité à y parvenir, interprétées comme une mauvaise volonté intersubjective des enseignants, y contribuent, ajoutées à une forme de jalousie de ceux qui y parviennent et qui, s'ils se trouvent ne pas être n'importe qui socialement (ou du point de vue religieux, de la couleur de la peau, du genre...), sont vus au travers d'appartenances « naturalisées ». En effet, intervient au collège une plus grande altérité (relative, toutefois) des personnes fréquentées, qui ne partagent pas l'entre-soi, et dont les pratiques qui paraissent étrangères quand elles sont valorisées par l'école, sont d'autant plus facilement catégorisables dans les « eux ». Ainsi quand les espoirs de « redresser la barre » s'amenuisent, les explications intersubjectives s'y ajoutant, certains élèves semblent passer dans une logique « d'après-coup » (Laplanche & Pontalis, 1967/1998 ; Rochex, 1999) de la jalousie à la distinction d'avec les « chouchous » : ceux qui réussissent à être des élèves sérieux revêtent le plus souvent des caractéristiques d'appartenance hors du « nous » de l'entre-soi (ils sont chinois, blancs... ils « aiment » des livres comme « Bilbo... etc.) ; eux-mêmes n'y parviennent pas pour des raisons « suspectes » malgré tous leurs efforts, qui risquent en permanence de les faire passer pour un « traître » aux yeux des pairs, ou tout au moins comme rompant l'évidence des interactions habituelles ; la situation les invite donc fortement dans une logique

d'après-coup à considérer qu'ils n'y arriveront jamais car on leur en veut personnellement, et « à faire de nécessité vertu » (Bourdieu, 1993) en s'identifiant d'autant plus à ce qui est identifié comme non attendu par l'école, et donc à se distinguer des « eux », qui sont du côté du professeur, pour s'identifier de façon encore plus binaire et naturalisée au « nous » de l'entre-soi (qui du coup est un peu moins dans l'évidence et davantage sur le mode emblématique –Bautier & Rochex, 1998). Nous verrons que ceci correspond à plusieurs cas d'élèves rencontrés, comme Amidou ou Souleymane, avec des configurations particulières pour chacun d'entre eux. Cela correspond également nous semble-t-il à la genèse de ce que manifestent des élèves de classes-relais (Bonnéry, 1999 ; Martin & Bonnéry, 2002).

Quand les élèves deviennent « ingérables », c'est-à-dire qu'ils troublent le fonctionnement des classes et des établissements (Thin, 1999), trois grands types de recours ont pu être observés. D'abord, on en a fait mention, les discussions avec l'élève, soit dans les dispositifs de consolidation, soit de façon plus informelle dans les interclasses ou au contraire très formelle sur convocation de tel professeur, du professeur principal, du C.P.E ou du principal (ou son adjoint) ; et l'on a vu que les reproches étaient pour une part formulés en termes de comportements et en tout cas étaient interprétés comme tels. Ensuite, les familles sont convoquées, mises à contributions ; pour ce que nous avons pu observer, il semble que ce soit de fait essentiellement pour leur demander d'abonder dans le sens des injonctions scolaires, et dans l'objectif implicite que l'école en rencontrant les parents « comprenne » mieux les difficultés (naturalisées, comme un décalque des « caractéristiques » familiales) des élèves – nous verrons dans les portraits que l'effet de ces rencontres est très variable, selon que la famille joue ou non le « jeu » de l'institution, et qu'il ressemble souvent à des « arrangements » intersubjectifs ou à un renforcement de la conception des exigences en termes « institutionnels » et non instituant. Enfin, des « médiations » peuvent être mises en place, *via* un adulte de l'établissement avec qui l'élève « s'entend bien » ou est censé bien s'entendre, cela peut être (rarement) un professeur ou un membre de l'équipe de direction, mais aussi plus souvent un surveillant, voire, un membre du personnel d'entretien car, vus comme appartenant à la même « communauté », l'idée est que cette intervention raisonnera l'élève. Nous l'avons particulièrement observé pour le cas de Jérémy, pour qui, après la rencontre avec sa mère ayant envenimé plus qu'arrangé la situation, il a été demandé par l'équipe de direction à un agent d'entretien, « d'origine portugaise comme Jérémy » et qui connaît sa famille hors de l'école, de parler régulièrement avec lui à la récréation, ou à d'autres moments informels, pour l'inciter à « être sage ». Parmi tant d'autres choses, ce traitement ethnicisé des difficultés scolaires nous semble contribuer à ce que les élèves interprètent la situation sur ce registre, extérieur aux activités d'apprentissage.

Ce genre de médiations peut à l'occasion fonctionner, nous le verrons avec le cas de Vikash. Mais il s'agit finalement d'un prolongement des malentendus, avec l'instauration d'une relation particulière, intersubjective, qui au travers de la « béquille » relationnelle, de « l'arrangement » permanent, permet de contenir la situation sans lever les ambiguïtés ; on retrouve là l'idée (Martin & Bonnéry, 2002) que certains élèves peuvent très bien rester dans une logique opposant « eux » du côté des professeurs et « nous » du côté des élèves, tout en trouvant dans leur expérience des « exceptions » avec qui « ça se passe bien », des personnes « qui sont cools », mais sans que cette amélioration particulière cela soit transférable plus généralement avec les enseignants dans une place symbolique.

4. Langage et décrochage de l'intérieur (Élisabeth Bautier)

L'analyse des usages langagiers et des formes linguistiques utilisées par les élèves nous semble importante à plusieurs titres. Elle nous informe sur les systèmes de catégorisation construits, utilisés par les élèves, systèmes en relation avec les interprétations des situations scolaires. Ainsi, si on définit l'école comme le lieu où les élèves ont des relations avec les enseignants et leurs pairs, d'une part, ont des tâches à effectuer, d'autre part, enfin, ont à utiliser le langage et une langue, le français standard, pour réaliser ces tâches, l'analyse de ces différents domaines de mobilisation langagière et linguistique, mise en relation avec les interprétations que les élèves font des tâches scolaires concernant la maîtrise de la langue, ainsi qu'avec les récurrences cognitivo-langagières rencontrées met en évidence des effets de cumul qui sous-tendent des processus de décrochage de l'intérieur. Il apparaît en effet ici un tel écart entre ce qui est supposé par l'institution comme maîtrisé par les élèves dans le domaine de la compréhension et de l'écriture des textes dans une syntaxe et un vocabulaire "standards" et la réalité des possibilités des élèves que les évidences des enseignants sont le plus souvent vécues comme visant à les exclure, quand ils en sont conscients, comme entraînant leur décrochage quand ils tentent de suivre.

Ces différents domaines de la langue et du langage seront donc ici examinés du point de vue des usages scolaires de l'un et de l'autre, en particulier lors des tâches scolaires emblématiques présentes dans l'évaluation 6^{ème}, ce qui permet d'interroger leurs rôles dans les processus de décrochage ; la question précise de la langue parlée et écrite des élèves suivis du CM2 à la 6^{ème}, leur maîtrise du lexique "cognitif", l'analyse de quelques-unes de leurs réalisations scolaires en français font l'objet de la section suivante.

DES EVIDENCES SOCIO-LANGAGIERES NON PARTAGEES (É. BAUTIER ET S. BONNERY)

Les formes linguistiques et les catégorisations ne sont pas seules en cause dans les décalages entre les attentes des uns et des autres et la réalité langagière scolaire. Les élèves ont ainsi construit, au cours de leurs expériences langagières non scolaires des habitudes, des évidences, un rapport au langage¹ sur ce que doivent être les échanges langagiers fort éloignés des exigences et habitudes scolaires. En particulier, les usages langagiers des élèves sont en fait ceux des enfants hors l'école. Non pas seulement du fait du lexique ou de la syntaxe que l'on pourrait juger familiers, mais parce que les usages mêmes ne font pas l'objet d'un travail au regard de la spécificité des activités scolaires, ne contribuent pas à la construction d'un point de vue normé par l'écrit sur les savoirs rencontrés, non plus qu'à la construction d'un rapport au langage qui permet de prendre la langue pour objet et de l'analyser, comme de penser les échanges langagiers au regard de l'objet scolaire travaillé et non à celui des seules relations interpersonnelles (Bautier, 1989 ; 1995 ; 1997a ; 1997b ; 2001 ; 2002a ; 2002b)².

¹ É. Bautier : "Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?", *Pratiques*, n°113-114, 2002, pp.41-55.

² Les notions utilisées dans cette section, sauf indication contraire, renvoient à ces références.

Ainsi, le langage est considéré dans sa “transparence”, il dit “la vérité des choses”, des ressentis, conception qui ne permet guère l'analyse des textes. Mais, cette conception se traduit dans la dimension intersubjective d'au moins trois façons.

Premièrement, “parler avec”, c'est “exister pour”, et exister en tant que personne singulière tout en supposant l'autre comme étant le même que soi¹. Le type d'interaction dans lequel ces élèves se sentent à l'aise suppose en effet la connivence interpersonnelle, que ce soit avec les pairs ou dans les relations pédagogiques. Ils attendent des interactions qu'ils soient pris en compte comme interlocuteur en tant que personne, au-delà du travail attendu en tant qu'élève. Dès lors, le type d'interactions qui leur déplaisent (qui construisent en fait un fort sentiment d'exclusion et de stigmatisation) sont celles qui leur donnent l'impression que l'interlocuteur ne leur “parle pas” à “soi-même” (par exemple quand il s'adresse à toute la classe), ils ont alors le sentiment de ne pas exister pour lui; et si l'interaction verbale ne donne pas suffisamment le sentiment d'exister, elle n'a plus de raison d'être, ce qui réduit la relation pédagogiques à des rapports interpersonnels dans lesquels les contenus “scolaires” sont de peu d'importance, voire sont des parasites de la relation elle-même. Une telle remarque interroge d'autant plus l'efficacité pour ces élèves des formes scolaires qui privilégient la “participation de chacun”, notamment lorsqu'il s'agit de construire des notions disciplinaires. Parler est si important que pour nombre d'élèves rencontrés, participer aux échanges “scolaires” de la classe “est” en soi le travail scolaire qu'ils croient attendu. De même, cela explique que ces élèves aient du mal à appliquer la consigne selon laquelle il ne faut pas bavarder, pas répondre aux sollicitations des pairs : c'est les ignorer en tant que personnes. Rappelons ici encore que ces usages langagiers sont à la fois permis / suscités / renforcés par l'école et que les élèves peuvent “importer” dans celle-ci (du quartier, de leur famille) ces modes d'échange où le partage et la connivence prévalent; il convient d'interroger cela moins comme une caractéristique naturalisée de ces personnes que comme un des effets des conditions sociales d'existence dans les zones urbaines où, faute de travail et à force d'isolement du territoire, “être ensemble”, “galérer”, en se serrant les coudes constituent une activité en soi.

Deuxièmement, “parler sur” quelqu'un ou quelque chose, c'est dire “la vérité entière sur” cette personne ou cette chose. Si ces élèves éprouvent effectivement des difficultés à entrer dans des usages scolarisés du langage, ils sont plus à l'aise dans des situations où l'on donne à la personne, à l'adolescent, l'occasion d'être reconnu, interpellé en tant que tel, “d'exprimer” ses ressentis, son expérience. En fait, leur rapport au langage est dans une logique de “témoignage”, de “transparence du langage” dans le sens où ce qu'ils disent, c'est ce qui est vrai, puisqu'ils l'ont vu, c'est leur vécu, leur sentiment. Mais être ainsi “collé” à sa propre expérience constitue une difficulté supplémentaire pour que le jeune se construise en tant qu'élève, s'approprie les activités et les exigences qui sont celles que requiert cette place dans l'institution. Dans l'interaction verbale, ils jouent tout d'eux-mêmes, sans distinction de la personne et de sa fonction dans l'institution scolaire. C'est d'ailleurs une des explications de l'importance que revêt pour eux ce dont il a été question précédemment, à savoir se sentir reconnu en tant qu'interlocuteur.

Cette conception contribue à de nombreux malentendus avec les enseignants. Par exemple, de nombreuses divergences portent sur l'interprétation différente entre professeur et élève des situations de conflit, et plus largement des situations de classe. Dans certains cas, les jeunes n'envisagent pas que le professeur ait un autre point de vue, celui de l'institution par exemple, celui de l'apprentissage dont la situation est l'enjeu. Dans d'autres l'élève accepte

¹ On retrouve ici des traits mis en évidence par B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

l'idée que l'enseignant ait également "sa" vérité, "son" vécu, et qu'il s'agit alors de "respect" réciproque devant les opinions différentes. Mais dans un cas comme dans l'autre, les usages langagiers ne permettent pas de faire retour sur soi, de se déprendre, de nuancer ce qui est attribué à l'interlocuteur. Cela renvoie aux situations où l'élève se sent jugé en tant que personne par les verdicts scolaires, où il se sent concerné entièrement, de façon "naturalisante", par les caractéristiques qui lui sont renvoyées. Mais on l'a dit, l'interlocuteur est lui aussi parlé dans l'indistinction entre la personne et la fonction. Ainsi les enseignants sont-ils "cool" ou pas, "sympas" ou "méchants". En conséquence, certains élèves apprécient leur passage dans les dispositifs d'aide, car ils y trouvent les relations différentes, les professeurs parlent d'eux mêmes. En fait, les élèves apprécient d'avoir affaire à des personnes (plus qu'à des enseignants) qui parlent eux-mêmes de leur expérience. Si cela peut renouer une relation de confiance entre personnes, cela ne va pas sans ambiguïté et sans risque d'un malentendu supplémentaire : en pensant que l'école, "la vraie" comme ils disent, pourrait être "conviviale", ils pensent ainsi éviter de s'approprier d'autres usages langagiers. Ainsi tel professeur qui, à l'interclasse, parle avec eux du film de la veille, raconte une anecdote personnelle, "se raconte", est-il souvent d'autant plus suspect quand, en rentrant dans la classe, il change de registre et exige des usages langagiers décontextualisés et généralisants. D'autres exemples, où les changements de registres sont internes à la classe, auraient pu être pris. Ce genre d'attitude, non conforme à l'image qu'ils se font du sujet dans l'indistinction des places (cf. précédemment), les amène à penser que ces adultes ne sont pas fiables, qu'ils sont "double-face", qu'ils ont "une face cachée".

Troisièmement, les usages langagiers représentent également un enjeu particulier de reconnaissance de soi, d'affirmation de soi. Devant une exigence de changement de pratiques langagières, c'est un sentiment d'avoir à changer d'identité qui se produit, car ils ont l'impression de ne plus se reconnaître, de n'être plus eux-mêmes. Les réactions sont alors virulentes : "moi, c'est moi", "j'suis comme ça, moi", "y'a personne qui pourra me faire changer", "je parle comme ça, un point c'est tout". Pour eux, l'exigence de parler d'une façon qui leur semble étrangère, pour ne pas dire parfois ridicule, n'a aucun rapport avec les activités intellectuelles à mettre en œuvre, c'est une exigence arbitraire de plus. On peut certes voir cela comme une excuse. Mais pas seulement, tant ce raisonnement est fréquent, et est même assumé, revendiqué chez certains, ou le devient chez d'autres qui décrochent de façon effective et se distinguent des "eux". Alors, parler "comme à l'école", c'est en quelque sorte se renier, en reniant les pratiques sociales et langagières qui sont celles des milieux et des groupes dans lesquels l'élève se reconnaît, ou même quand la situation n'est pas dégradée, c'est un usage ponctuel sans engagement personnel, comme une imitation. Sur cette dimension-là du processus toujours, on a dit à plusieurs reprises que les discours tenus à l'école comme ceux qui y sont importés constituaient des "discours disponibles", à mobiliser quand ils paraissent pertinents pour expliquer les situations. Ces discours disponibles pour les usages langagiers et pour l'intelligibilité des situations sont donc au cœur des enjeux de stigmatisation, d'identification / distinction de groupes naturalisés d'appartenance, voire d'usages "emblématiques" (Bautier & Rochex, 1998). Ceci nous ramène à nos développements antérieurs sur le fait que ces élèves se sentent renvoyés à des catégories naturalisées, par exemple la couleur de leur peau.

LANGUE ET CATEGORISATIONS

Arrivés en 6^{ème}, les jeunes élèves en échec scolaire que nous avons suivis se catégorisent moins comme des élèves qu'en référence à des catégories binaires de la couleur

(ils s'auto-catégorisent comme des noirs, par opposition aux blancs). Voici par exemple Moussa qui vient de se faire renvoyer de son collègue et qui, récapitulant l'enchaînement des faits, explique combien la première sanction, l'instauration d'une feuille de suivi, lui est immédiatement apparue comme une opération raciste : les blancs qui "font des bêtises comme nous eux, ils ont pas de fiches de suivi [...] il y a beaucoup de blancs qui font des bêtises, aucun s'est fait renvoyer comme blanc ". En revanche :

Ceux qui ont une feuille de suivi, c'est que des noirs [...] Mohammed c'est un noir, Aurélien c'est un noir, Sécouba c'est un noir, Fatoumata c'est une noire et moi je suis noir [...]

J'ai quatre copains seulement et ils ont des feuilles de suivi [...] tous, comme par hasard en plus [...] trois noirs, quatre noirs même, et en plus Mme X (le proviseur), elle donne une feuille à Fatoumata, à chaque fois je vais dans son bureau, elle dit c'est toujours les quatre mêmes personnes et on est cinq, on est cinq et elle dit quatre [...].(Moussa, Entretien Bruno Lesort).

Pour Moussa qui oppose de façon binaire les blancs et les noirs, les catégories de la couleur sont d'ailleurs à bord flou et le cas des arabes reste non tranché. Amidou pour sa part fonctionne avec quatre catégories : les Asiatiques sont du côté des blancs, et les Arabes qui n'apparaissent pas dans l'extrait suivant seront du côté des noirs.

Ouais, elle est raciste, parce que... euh... par exemple, quand elle doit nous env... quand elle doit envoyer les délégués, et ben elle nous envoie pas, et comme c'est un noir et une arabe, qu'est délégué, elle envoie par exemple une asiatique, ou sinon elle envoie une Française, comme ça... mais nous non... Et les autres ils disent, quand elle envoie quelqu'un d'autre que quand c'est pas les délégués, moi je dis " c'est pas la peine de parler, laissez là, elle a qu'à envoyer qui elle veut, ça me dérange pas, de toute façon ". Hmm, je la laisse faire, hein ! [silence] (Amidou, entretien Stéphane Bonnéry)

L'identité sociale "noire" entretient des liens avec le fonctionnement de l'institution collègue telle qu'elle apparaît aux yeux de Moussa et d'Amidou. Être noir, c'est *ne jamais être choisi comme délégué, connaître la honte d'avoir une feuille de suivi, être seul puni (alors que toute la classe est agitée)*, etc.¹. Symétriquement, dans le discours de ces élèves, l'institution est d'abord construite comme un ensemble de moyens de surveillance et de répression : par exemple, la feuille de suivi, définie comme "une feuille qui nous suit" est centrale dans l'expérience développée par Moussa. Ainsi il ne s'agit pas seulement de constructions discursives locales, indéfiniment révisables, mais de constructions qui se stabilisent en référence à une institution, renvoyant à des pratiques non immédiatement discursives.

¹ C'est pourquoi certains élèves considèrent comme extrêmement problématiques les catégories introduites par les enquêteurs lorsqu'elles touchent leur origine (dont ils savent par ailleurs qu'elle n'a pas de prestige dans l'espace scolaire). Alors que l'interviewer l'assigne à son origine, Lucie refuse d'être catégorisée comme Congolaise et dit à plusieurs reprises qu'elle n'a "pas envie" de répondre à des questions sur son rapport à l'Afrique, ou même sur les langues autres que le français qu'elle pratique... Cette expérience n'a pas de place dans un interview en milieu scolaire.

Le collège est donc pensé, vécu, par les élèves qui nous intéressent, comme un espace raciste divisé selon une dichotomie blanc/noir. Mais ces catégories, qui pourraient apparaître propres au collège, ne peuvent être pensées indépendamment des catégories du monde social non scolaire dans lesquelles le monde est dit et montré à ces pré-adolescents : non seulement ils habitent des lieux identifiables à l'ethnicisation forte de leurs habitants (les immeubles, les escaliers (montées) des HLM ne sont guère hétérogènes, certains ne sont que "noirs", qu'"arabes", ils ne comportent à peu près aucun "gaulois" ou "fromage" selon les termes utilisés par les jeunes pour nommer les Français de souche), mais leurs aînés utilisent de telles catégories pour parler entre eux des jeunes. L'ethnicisation des catégories de description du monde est donc à la fois appuyée sur une expérience sociale qui s'exprime dans un masquage de rapports sociaux qui sont des rapports d'appartenance sociale au moins autant qu'ethnique, et construite dans une socialisation langagière du groupe de pairs et des aînés.

Ces catégories sont bien des catégories produites par les acteurs en lien avec leurs manières de concevoir la place qu'ils occupent dans la société. Ce sont des objets discursifs, mais qui – parce qu'ils sont pourvus d'une certaine stabilité – contribuent effectivement à instaurer des communautés, à opposer un hors-groupe de Blancs, adultes, professeurs qui cherchent à imposer des standards normatifs et un en-groupe de jeunes, de sexe masculin, non-Blancs qui obéissent à un code de sociabilité propre et qui ont un vif sentiment d'injustice. Ces logiques qui sous-tendent les productions langagières et les relations qu'elles entretiennent avec les autres catégories étudiées précédemment construisent des cohérences qui donnent forme à ce qu'est l'école pour les élèves étudiés, forme qui peut les empêcher d'y apprendre et d'y travailler, comme cela a été précédemment décrit.

DES CATEGORIES QUI SONT AUSSI INDICES D'UN "MALENTENDU" SUR LE SENS DE L'ECOLE QUI PEUT EMPECHER D'APPRENDRE : LES CATEGORISATIONS "EUX / NOUS" ET "MECHANT / GENTIL" STRUCTURENT LES SITUATIONS SCOLAIRES

Les catégories langagières mobilisées par les élèves renvoient, nous venons de le voir, à une distinction nette entre "eux" et "nous". Cette distinction récurrente s'appuie à la fois sur des critères sociaux, "ethnifiés", scolaires, voire générationnels. Pratiques langagières de l'école et celles des élèves apparaissent distinctes (pour ne pas dire opposées), elles contribuent pour les élèves à une confrontation à l'Autre. Les élèves sont sans doute de bonne foi lorsqu'ils disent ne pas comprendre qu'on leur interdise de répondre à un copain qui les appelle puisqu'ils le font doucement pour ne pas déranger le professeur qui fait son cours : "on est obligé de parler dès qu'y en a un qui me parle, j'suis obligé de lui répondre, j'vais pas le laisser me parler comme ça".

Les enseignants eux-mêmes introduisent la distinction entre "eux" et "nous". Que ce soit au travers d'un langage qui interpelle (et ce faisant stigmatise) les élèves pour ce qu'ils sont "personnellement" alors que les élèves reconnaissent dans ces traits des habitudes partagées par leurs copains et leur famille, ou en considérant des pratiques culturelles (acheter un livre, la lecture plaisir) comme un allant de soi et comparant les élèves qui ne le partagent pas à ceux d'une autre classe : "pourtant, les autres élèves à qui j'ai fait lire ont bien aimé". À travers

cet exemple, on peut faire l'hypothèse que l'école elle-même "active" chez les élèves des catégorisations par lesquelles ils associent d'un côté "ceux qui aiment les livres comme ça" et qui se trouvent être blancs et asiatiques et ceux "qui peuvent pas lire des gros trucs comme ça" (ou des "histoires nases" et qui sont associés à ceux qui vont à la mosquée et aux élèves qui sont en conflit avec l'enseignante et qui sont aussi désignés comme les "mauvais").

Cette interprétation de la situation nous intéresse car elle dit à la fois une conception des relations interpersonnelles de ces élèves, conception chargée d'affectivité ; elle dit aussi qu'ils importent dans la classe des catégories "inappropriées" sur le plan scolaire. D'autres recherches sur les élèves en (grande) difficulté scolaire font apparaître cette "affectivation" de la catégorisation des enseignants comme une constante que l'on peut sans doute adosser non pas à de la difficulté scolaire, mais à des valeurs que partagent les groupes sociaux auxquels ces élèves appartiennent très massivement.

Ce mode de catégorisation nous intéresse pour une autre raison : elle dichotomise le monde et, mise en relation avec les catégories Blancs et Noirs, eux et nous, mais aussi avec les appréciations également dichotomisantes portées sur les savoirs et les disciplines (on sait ou ne sait pas, on aime ou on n'aime pas...), elle donne à voir une récurrence de mode d'appréhension du monde qui risque d'empêcher de satisfaire les demandes scolaires qui sont, en général, des demandes d'attention aux nuances, aux détails, aux complexités de la langue comme des référents. On aura noté que cette notion de dichotomisation du monde, au principe de sa description par les élèves en difficultés, conduit à dépasser les catégories comme construites conjoncturellement par des acteurs, et à faire l'hypothèse du caractère structuré, stable, voire structurant de certaines catégories qui sont alors également au principe de l'interprétation des situations scolaires.

C'est aussi cette désignation clivée qui fait du "nous" un refuge, une recherche de "l'entre-soi" (bien éloignée des fonctions de l'école !!) où l'on est moins en danger ; le groupe du "nous" peut être un moyen d'affirmer simultanément une contre-légitimité et de ne pas se sentir interpellé individuellement, donc en danger. Le sentiment de mise à l'écart n'est plus individuel mais collectif ("c'est bizarre, cette année, y'a que les noirs et les arabes qui redoublent", dit ironiquement Niamounga – cf. partie V). La difficulté d'être soi quand on est un jeune élève noir ou "arabe" en grande difficulté scolaire peut engager à être ce que les résultats de certaines pratiques scolaires rendent visibles : être du groupe des mauvais élèves et qui est mauvais du fait de sa couleur, de ses origines. Pouvoir s'identifier à un groupe peut permettre de s'exempter de la responsabilité d'un échec dont on ne comprend guère l'origine, dont on ne perçoit le sens social que masqué par les apparences "ethniques". On s'en doute, cette interprétation des situations n'apporte guère aux élèves de clarté cognitive sur ce qui se joue à l'école...

Les catégories ethniques (noirs, arabes...) ou sociales (eux/nous) ne sont jamais pures pour les élèves en situation scolaire, s'y jouent justement entremêlés, on vient de le voir, des enjeux hétérogènes (identitaires, subjectifs, scolaires) ; cependant, une autre catégorisation vient marquer d'une autre dimension de l'interprétation même de l'école par les élève et ce faisant la possibilité d'y apprendre car s'y joue la crédibilité même de ceux, les enseignements, qui sont censés construire cet apprentissage. Les enseignants sont divisés en deux catégories,

les gentils et les méchants ; les méchants le sont pour deux raisons très différentes. L'une renvoie à un usage du langage : le méchant ou la méchante crie tout le temps et c'est insupportable sans que l'on sache très bien pourquoi (crier ne convient pas aux enseignants, crier n'est peut-être pas une pratique des "eux", surtout quand les cris s'accompagnent de grossièretés ?) :

La maîtresse elle faisait que crier

Emmanuel il était méchant, il crie toujours, il dit des gros mots, ta gueule, connard. Il doit montrer le bon exemple, pas dire de gros mots

Un bon prof c'est un prof gentil, c'est un qui crie pas

Un prof méchant il te crie dessus quand tu comprend pas

Les élèves en difficulté ne supportent pas "d'être criés" comme s'ils étaient niés par la parole de l'autre. Nous reviendrons sur cette importance accordée à la parole sur soi chez ces élèves.

L'autre raison, sans doute plus fondamentale et totalement récurrente, lie profondément la catégorie d'injustice à celle d'enseignant et semble créer un fossé à jamais ouvert entre les élèves et les enseignants. La justice et l'injustice sont des catégories au fondement même de la scolarité des élèves en difficulté, il y a toujours une histoire d'injustice dans leur scolarité qui est à l'origine de l'image qu'ils ont construit de l'école et des enseignants. L'injustice est vécue comme la négation de soi, elle est racontée dans le détail même lorsqu'elle s'est déroulée deux ou trois ans plus tôt. Ce qui est considéré comme injuste ne relève que marginalement des notes mises, les élèves apparaissent davantage sensibles aux "règles" de comportement non partagées, qui touchent des domaines corporels, des pratiques sociales et qui apparaissent aux élèves comme voulant leur humiliation :

J'ai eu un prof qui était méchante. Quand tu voulais aller aux toilettes, tu pouvais pas alors, même quand tu fais pipi sur toi, elle te laisse pas...(silence) (question : ça t'est arrivé ?) Non pas à moi. Des copains. Un jour, y'en a un qui a ...qu'a fait caca sur lui et ben elle lui a dit d'y aller après...(silence). Et j'avais ma montre qui sonnait. Et j'étais petit, j'arrivais pas à l'éteindre. Et la montre elle a sonné à je sais pas quelle heure pendant la classe... après elle a pris la montre, elle a pas voulu me la rendre. Ma mère elle est venue, elle a dit "cet après-midi, vous donnerez la montre à mon fils". Et comme elle était fâchée que je l'ai dit à ma mère et comme je lui ai demandé "est-ce que je peux prendre un ballon pour aller dans la cour ?", elle a dit : "quelqu'un qui va appeler sa mère parce que je veux pas lui donner sa montre, il peut rêver !" Alors je lui ai pas parlé, j'ai rien dit, je suis parti. (Q : "pourquoi t'as rien dit ?") Parce que elle était fâchée, c'est tant pis pour elle.

Niamounga pourrait ajouter là ce qu'elle dit dans l'entretien :

je me dispute jamais avec les profs parce qu'ils ont toujours raison, ça sert à rien, parce que après il va raconter des mensonges sur toi, ils va dire qu'on l'a insulté, il va raconter des choses qui se sont passées avant et qui ont rien à voir.

"Méchant" c'est quand il punit pour une petite bêtise ; pour un autre élève : c'est quand il punit pour rien. Plus grave : "c'est quand il m'a mis deux claques et que j'avais rien fait. D'abord il a pas le droit de mettre des claques : c'est pas mon père".

Le non partage des règles touche également l'incompréhension des comportements liés plus directement aux apprentissages, mais la conclusion des élèves est la même, les enseignants sont méchants (ou fous, ou connards) :

Par exemple quand t'es pas habitué, c'était vers le début de l'année, alors euh on comprenait pas tous les trucs qu'elle nous disait, alors on était obligé de dire "qu'est-ce que ça veut dire ?" Et elle nous disait "vous avez qu'à réfléchir"!

Loin d'y voir une incitation au travail, c'est sur le registre de l'humiliation que les élèves rapportent ces incidents, elle sous-tend également l'évaluation du travail à effectuer ("y a des travaux qui sont durs"). Cette humiliation des élèves semble venir aussi des modes d'interaction dans la classe, de ce que "la maîtresse, elle s'en fout de moi" (elle ne l'interroge pas quand il demande la parole ou pose une question et interroge un meilleur élève), ou pire "je me fous de la gueule des profs parce qu'ils se fout de nous, ils nous imitent" "si elle me pose des questions je la réponds pas". On remarquera à l'occasion de ces transcriptions de l'oral des élèves des formes qui ne peuvent qu'entraîner de la part de l'institution une forte stigmatisation, tant le français standard est peu utilisé.

Ces catégories construites dans l'expérience de chacun sont renforcées et même reprises par ce que véhiculent les copains, grands frères et enseignants du primaire (!) à propos des enseignants du collège qui "sont beaucoup plus sévères" qui "nous font des heures de colles" "nous font des pages de travail", qui sont méchants car ils crient quand on comprend pas".

Parler de soi en étant parlé par les autres : comment s'entremêlent rapport à soi, rapport au langage, aux autres, à l'école.

Un autre procédé de catégorisation de soi apparaît comme principe de production de discours dans l'entretien pour certains élèves. Nous mentionnons ici "dans l'entretien" par rigueur méthodologique, mais nous formons l'hypothèse que ce principe dépasse largement cette situation pour participer du processus même de subjectivation de certains élèves ; de fait, des recherches précédentes de l'équipe E.S.COL, de Stéphane Bonnéry (1999) en particulier permettent de considérer, du fait de sa récurrence chez les élèves en grandes difficultés, ce phénomène comme significatif :

*Je vais pas vite, je suis lent
C'est parce que je rêve
Ma mère elle dit "tu vaux rien"*

Ces élèves se parlent par l'intermédiaire des discours que les enseignants, les adultes portent sur eux, ils sont ce qu'il est dit d'eux. Il est à noter que ces mêmes élèves sont également pris dans le discours des autres enfants, ils ne sont que les insultes que les autres formulent à leur propos. Mais, ce faisant, ils sont aussi réduits aux mauvaises notes qu'ils peuvent avoir en classe, ce qui peut expliquer la violence que représente pour eux un rendu du travail collectif avec les notes données à haute voix par les enseignants. Les notes ne sont pas celles des devoirs, mais représentent leur valeur en tant que personne.

Cette conduite subjective et langagière va au-delà du discours de l'institution sur eux puisque le discours disponible de ces élèves, dans l'entretien toujours, est également un discours de "citation"

*Quand la maîtresse elle raconte une histoire, on l'écoute et on joue pas
Les profs faut les respecter et puis voilà
Etre à l'école c'est écouter ce que dit le maître pour apprendre de pas rester un voleur et au lieu de ça on travaille, on travaille (sic)
Parce que (si tu vas pas à l'école) tu vas rester chez toi : tu vas rien faire, tu vas te crever les yeux à regarder la télé, ça sert à rien
On peut être attentif, c'est ce qui compte, si on n'est pas attentif, on va rien comprendre*

Que signifient ces "citations" ? La reconnaissance du manque de légitimité de sa propre parole au sein de l'école, ailleurs aussi ? Plus simplement, on l'espère, dans un entretien tout de même vécu comme formel, comme le montrent de nombreuses auto corrections, hésitations, le désir de produire des énoncés recevables tant par la forme que par le contenu. Dans les deux hypothèses cependant, il semble difficile de parler d'un "bilinguisme" additionnel et productif, davantage de deux registres d'existence, de pensée, de parole qui cohabitent sans s'alimenter réciproquement et peuvent obliger les élèves, à un certain moment à choisir.

Deux questions au moins sont soulevées par de tels exemples : d'une part le rapport entre les catégories qui construisent l'intelligibilité d'une situation, qui servent de cadre à sa lecture et l'expérience qui construit les catégories.

D'autre part, le chercheur les distingue heuristiquement, mais sans doute faudrait-il analyser leurs relations. Nous avons présenté des catégories qui construisent une "cohérence" du monde scolaire dans lequel vivent les élèves. Quel est le statut de cette cohérence ? Purement discursive et contextuelle, construite par l'élève comme ressource pour ne pas perdre la face dans l'entretien ou "au contraire" élaborée par l'accumulation pour ces "élèves-là", d'expériences pratiques comprises, interprétées, à travers des catégories importées du monde social et quotidien ? Si tel est le cas, la cohérence des catégories présentées, même si certaines sont "inappropriées" aux situations scolaires peut être partie prenante dans le rejet de l'école de ces élèves. Au demeurant, il nous semble que, pour mesurer la portée potentielle des catégories des acteurs dans la difficulté scolaire, pour au moins explorer les questions ci-dessus, encore faut-il étudier quelles peuvent être les relations (de hiérarchie, d'interaction...) entre trois registres de l'appréhension de la situation scolaire dans lesquels la langue et le langage sont impliqués, a) celui que nous venons de considérer (les relations dans la classe et dans l'école), b) celui de la façon dont les élèves répondent aux tâches scolaires et enfin c) celui de la compréhension et de la mobilisation de la langue grammatisée de l'école. Ce sont ces deux derniers registres que nous allons maintenant présenter.

Pour étudier, y compris ce qui peut faire cause dans les difficultés scolaires, il ne nous paraît pas pertinent de nous en tenir au seul discours des élèves sur leur scolarité, il nous semble nécessaire, nous l'avons dit, d'observer concrètement comment se comportent enseignants et élèves, comment l'institution traite les élèves, quelle est la nature du travail qui est donné à faire, dans quelles conditions... , comment les élèves réagissent et produisent scolairement. Nous avons présenté l'entretien, tel qu'il est conduit avec les hypothèses, les

théorisations du chercheur, ses connaissances des travaux antérieurs, comme étant un moment qui contraint l'élève à faire retour sur une expérience qui peut ne pas être toujours réfléchie, l'obligation de mise en mots de l'entretien le conduisant si ce n'est à une réflexivité, au moins à une construction. L'observation des classes, de la langue des élèves écrite et orale correspond à des situations de moindre réflexivité des élèves, tout au moins dans le domaine des questions du chercheur.

LA COMPREHENSION DES TACHES SCOLAIRES, LA COMPREHENSION DE LA LANGUE GRAMMATISEE DE L'ECRIT

Le corpus est ici constitué par les productions du cahier de français d'élèves en très grande difficulté scolaire à l'occasion de l'évaluation nationale 6^{ème}. Nous avons choisi d'étudier plusieurs dizaines de cahiers d'évaluation (7 classes de 6^{ème}) pour tenter de dépasser ce qui aurait pu être conjoncturel et singulier, alors que nous souhaitions mettre au jour des phénomènes que nous pensons généralisables à la population de notre étude. Ce qui nous intéressait donc ici, c'est d'approcher par le biais des productions la façon dont les élèves comprennent le travail scolaire, ses enjeux. En effet, les observations ont laissé apparaître que les élèves les plus en difficultés se situent dans le "malentendu" par rapport aux attentes scolaires (section précédente de cette partie). Nous avons donc regardé des items de l'évaluation correspondant à des tâches récurrentes dans la situation scolaire ordinaire.

L'analyse des cahiers d'évaluation montre une très grande faiblesse générale (même chez les élèves les moins en difficultés) dans la mise en œuvre de la langue grammatisée, elle fait également apparaître, d'une part, la très grande hétérogénéité des sources d'erreurs des élèves, d'autre part, l'hétérogénéité des compétences d'un même élève. Si l'on excepte les deux pôles de notre population, les élèves qui réussissent toutes les tâches – il y en a quelques uns - et ceux qui échouent à toutes - il y en a bien davantage -, la très grande majorité peut échouer à des épreuves et réussir à d'autres, sans qu'une hiérarchie des difficultés relève des savoirs linguistiques plus ou moins complexes à mobiliser. Seule une analyse prenant en compte plusieurs composantes de l'activité linguistique et langagière met au jour des régularités et des lieux de difficultés plus grands pour certains élèves. Elles donnent également à voir en creux les lieux privilégiés de l'enseignement actuel et ceux qui semblent ordinairement faire problème tant les performances sont faibles quelles que soient les classes (ils correspondent de fait aux scores les plus faibles des résultats nationaux).

Nous savons que l'évaluation nationale est une évaluation diagnostique et non une évaluation bilan et certains échecs renvoient sans doute à un non apprentissage à l'école élémentaire des formes sollicitées. Si nous insistons au demeurant sur l'aspect linguistique, ce n'est justement pas pour souligner que telle ou telle règle n'est pas maîtrisée. C'est parce que le quasi abandon par les élèves, à l'écrit comme à l'oral, de l'attention aux marques linguistiques, qu'il s'agisse de tenir compte des différents accords (singulier, pluriel, féminin, masculin des noms, articles et adjectifs, sujet et verbe) ou de les prendre en considération dans la construction du sens des textes, est lourd de conséquences dans leur scolarité, comme dans la construction de leurs habitudes mentales. Cet "abandon" questionne les pratiques d'enseignement. De plus, l'évaluation met en évidence les différences entre élèves, certains

ont manifestement besoin de l'école pour apprendre certaines formes que d'autres ont apparemment l'occasion d'apprendre ailleurs, autrement.

Trouver des informations dans un texte ou comprendre un texte ?

Tous les élèves, hormis ceux qui ne maîtrisent pas du tout la langue française pour des raisons d'origine linguistique, sont capables de trouver dans un texte des informations factuelles (de répondre à des questions telles que "combien de jours couve une cigogne ?" ou "quel est le numéro de l'escalier qui a 5 marches ?"). On peut voir dans cette compétence partagée les effets de l'accent mis sur la lecture comme recherche d'informations d'une part, de cette activité de recherche comme faisant partie des formes scolaires très présentes depuis les plus petites classes, y compris comme activité privilégiée d'évaluation ne demandant guère d'écriture, puisqu'il suffit le plus souvent de citer le mot ou le morceau d'énoncé, de souligner ou d'entourer, de mettre une croix dans la bonne case quand il s'agit d'un QCM.

Au demeurant cette compétence n'est justement pas identifiable à la compréhension d'un texte, a fortiori à la compréhension entendue comme l'identification d'une intentionnalité, c'est-à-dire celle qui suppose une interprétation et un calcul du sens à partir des données hétérogènes mais qu'il faut nécessairement combiner : les données linguistiques (les marques évoquées précédemment, les substituts, les liens entre phrases), les présupposés de connaissances culturelles et les contenus exprimés. Cette tâche de compréhension différencie les élèves en difficulté des autres ; elle leur est difficile pour plusieurs raisons sans doute, mais qui reviennent largement à minorer la prise en compte des indices linguistiques du texte au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire. Prenons l'exemple du texte donné à lire. Ce texte de Camara Laye raconte qu'étant enfant, il s'est amusé, inconscient du danger, avec un serpent, celui-ci avalant peu à peu, comme par jeu ("il ne se déroba pas, il prenait goût au jeu" est la phrase du texte) et sans agressivité, un roseau que l'enfant tenait à la main. La plupart des élèves ont dit que le serpent attaquait l'enfant ou qu'il se débattait, deux des réponses que l'on pouvait cocher (les deux autres étant "il a peur et il s'enfuit" et "il accepte le jeu de l'enfant", qui était la bonne réponse). La réponse "il se débat" est suffisamment fréquente pour que l'on fasse l'hypothèse de la confusion dans une lecture approximative entre le verbe se dérober et la forme du texte (ne) se débattait (pas). La réponse "il attaque" semble correspondre à la projection d'une connaissance culturelle vraisemblable.

Les indices linguistiques ne peuvent être pris en considération

Une illustration de ces deux procédés est d'ailleurs donnée par une tâche spécifiquement grammaticale et nous conduit à revenir sur la question des indices linguistiques qui ne sont pas pris en considération. Leur pertinence ne semble pas avoir été construite, à moins qu'elle apparaisse comme trop complexe pour être maîtrisée. Un item illustre ainsi ce point ; un message est donné à lire aux élèves, il a été laissé sur sa porte par Dominique (prénom volontairement ambigu) : " Nous sommes partis à la piscine. Viens nous rejoindre. Si tu es trop fatigué, tu peux prendre la voiture : elle marche, je suis passée chez le garagiste ce matin." Il leur était demandé de dire si l'auteur et le destinataire sont un ou des hommes ou une ou des femmes et de relever les mots qui ont permis de donner la réponse. Il est question de voiture dans ce message, ce qui fait dire à certains élèves que c'est un homme qui écrit

puisqu'une femme ne peut pas avoir de voiture ! Au-delà du seul recours à un indice culturel, cet item de l'évaluation illustre un autre phénomène particulièrement discriminant. Moins d'une dizaine d'élèves ont donné les bons mots, les autres soit ne répondent rien, soit donnent des éléments qu'il est bien difficile de justifier ("tu nous rejoindre") ou qui montrent une utilisation inadéquate, pour ne pas dire non réfléchie ou strictement "automatique" des marques linguistiques. Ainsi, un élève relève le pronom "elle" (qui désigne la voiture) pour justifier que c'est une femme qui écrit le message. Les cinq élèves qui ont bien relevé "passée", l'écrivent justement sans le "e" pertinent !

Un autre aspect qui rassemble également tous les élèves : nous n'avons pas trouvé d'élèves pour lesquels les accords entre les différents éléments d'une phrase (sujet-verbe, article-nom, nom-adjectif) représentent une contrainte à respecter : les formes sont alors produites d'une façon qui semble aléatoire, dans lesquelles en tout cas, on ne peut trouver de régularité d'une ligne à l'autre.

elle reflechie et tout d'incou elle sore un prenom garou et il (au lieu de ils) devin amis il samuser tout au long de la journe. en jouant à cachecache et il reste toujours ensanmble. Fin

Pour cette raison, il ne s'agit pas de connaissance, de compréhension ou de maîtrise d'une règle ou d'une forme (ou de non connaissance, non compréhension...), mais de quelque chose de beaucoup plus "grave" parce que lourd de conséquences certes scolaires, mais aussi cognitives et sociales : la langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme une ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. Tout semble se passer comme si écrire un verbe ou un nom d'une manière ou d'une autre n'avait guère d'importance, comme si les phénomènes formels étaient mineurs au regard de la communication des contenus. Peut-être certaines formes actuelles d'évaluation de l'écrit dans le quotidien de la classe peuvent-elles conforter certains élèves dans cette idée. Lorsque l'accent est mis sur la production de textes dans leur structure, leur genre, leur cohérence, l'orthographe grammaticale ou lexicale est souvent laissée de côté, y compris sans doute parce que de ce point de vue les productions des élèves sont si mauvaises que nombre d'enseignants voient dans le relevé des erreurs une très grande stigmatisation des élèves et risque de leur ôter ainsi tout goût pour l'écriture. L'écriture de la narration suivante, qui, en tant que telle, est à peu près cohérente, présente une introduction, une conclusion et l'emploi du passé simple, illustre cependant cette absence de stabilité dans les formes, l'arbitraire du découpage des mots qui ne tient aucun compte des catégories de discours ("vetu" pour veux-tu), des écritures non fautives alternent avec des créations personnelles :

"Un jour je me promenais dans les bois de meaux pui je manfonce dans les bois la nuit commence à tomber puis l fais froid pui je mandors la nui passas je me suis bien reposé le soleil se leva la matiné commença je me promène pui je vois un écureille qui s'approche de mois il avence il avence pui je le pende est ils me dit bonjour puis je le regarde et il me dit commenca va moi je lui repons sava, et toi il me dit bien je lui demanda ou son c'est parent je sus tout de suite quil c'était perdu je leda a retrouve ces parent tous dincou il se pasa celque chose un buison bouge je me demanda ques-ce-qui passe puis j'avancai je regarda dans les buison pui je voi la famille des parent qui avai des petit lapinaux puisil sennaleur (s'en allèrent) tous heureux et tranquil"

Les tâches qui portent spécifiquement sur les manipulations de la langue mettent les élèves en échec

Cette non prise en considération de la langue grammatisée comme système de marques pertinentes est encore ce qui se retrouve dans l'échec massif aux épreuves de transformations d'une phrase du singulier au pluriel ("la foule" remplacée par "les spectateurs", ce qui modifie les accords des verbes et des adjectifs) et même d'une phrase affirmative en une phrase négative ou quand il s'agit de remplir les "trous" d'une phrase par les articles (singulier/pluriel, féminin/masculin) qui conviennent. L'échec est encore plus important quand il s'agit de faire correspondre les pronoms et leurs référents (seuls quelques élèves y parviennent).

Mais n'est-ce pas le sens même des tâches linguistiques qui n'est pas compris par les élèves ? À moins que la méconnaissance du métalangage n'empêche d'entrevoir l'existence même de telles tâches.

La question peut être posée quand on peut constater que pour les élèves les plus en difficulté, ce sont les tâches mêmes qui portent sur l'utilisation de la langue qu'ils ne parviennent pas à comprendre. À la question "qu'est-ce qui dans le texte, t'a permis de trouver la réponse ?", nombreux sont les élèves en difficulté qui répondent "de lire le texte" (on notera la forme syntaxique inadéquate).

L'échec est encore plus grand quand les termes mêmes des consignes comportent des mots du métalangage et renvoient donc à des connaissances métalinguistiques :

"Pour chacun des mots "légèrement", "progression", "invisible", trouve des mots de la même famille"

"légèrement" : se quon marche doucement"

"progression" : quelqu'un qui évolue

"invisible" sé quelle que chose quon voi pas

Les suffixes et préfixes ne sont pas connus par les élèves :

Recopie deux mots du texte contenant un suffixe. Ne relève pas les verbes

Portait

Recopie un mot du texte contenant un préfixe et entoure ce préfixe

Bête (non entouré...)

La difficulté peut être encore accrue quand, à cet usage scolaire et grammatisé de la langue, s'ajoute la référence à des connaissances liées à la discipline français ou plus largement, a fortiori, à des savoirs culturels que peuvent posséder des élèves de milieux plus favorisés. Ainsi lorsqu'il s'agit d'identifier l'origine éditoriale d'un texte, si l'expression de poésie ou de recueil de poésie est disponible chez la plupart des élèves (sans doute parce qu'employée par les enseignants dès la maternelle), en revanche, à la place de la catégorie roman, le terme "histoire" est le plus souvent utilisé, un élève plus en difficulté écrit "on pourrait trouver ce texte dans un "livre de peur" et pour la définition du dictionnaire, celle de "tempête", qu'il s'agit d'identifier comme telle, "on pourrait trouver ce texte dans un livre de tempête", essayant de répondre, mais dans un registre de tâche fort éloigné des attentes de l'institution.

On peut aussi faire l'hypothèse que la complexité des éléments à maîtriser apparaît si grande que nombre d'élèves renoncent, se sentant impuissants. La confrontation réitérée avec les différentes sources d'incompréhension peut être à l'origine d'un rapport aux tâches

scolaires d'où le travail de compréhension des consignes, c'est-à-dire d'attention aux mots du texte, semble absent, mais l'hypothèse inverse peut être avancée : c'est l'école qui n'a pas mis plus tôt l'accent sur les mots, les indices pertinents, même quand ils sont fins, "petits", des "détails" sans importance pour les élèves, une variante de cette hypothèse pose la question en termes de connaissance par les élèves des "petits mots" comme les pronoms, adverbes...

Les élèves les plus en difficultés, ceux qui sont potentiellement décrocheurs parce qu'ils commencent par décrocher (ou "être décrochés" ?) de l'intérieur, sont ceux qui cumulent les différents sortes d'erreur que nous venons d'évoquer : ils se trompent de tâche, car simultanément peut-être, ils se trompent d'usage du langage écrit, se réfèrent à des usages oraux quotidiens, ne prêtent pas attention pour comprendre le sens à des éléments "fins" de la langue (virgule, point d'interrogation) :

La nuit, qui couve les œufs ?

Oui, c'est la nuit qui couve les œufs

Où se passe l'histoire ? L'été (méconnaissance du pronom "où" ?)

Dans quel pot est la plante qui n'a pas grandi ? bille de plastique (réponse minimaliste du point de vue syntaxique et qui ne met pas en relation deux informations)

Quand les cigognes sont-elles de retour chez nous ? Les mâles arrivent les premier

Quand les femelles commencent-elles à pondre ? un œuf tous les deux jour

Combien les couvées comptent-elles d'œufs ? 2 (le nombre deux n'apparaît pas dans le texte, mais quatre ou six)

Recopie la phrase du texte par laquelle l'enfant pose une question. Rep : Eh bien, allons en cueille.

Trouve dans le texte un synonyme de colonie. Rep : une colinie de pingouins installés sur la banquise.

Des effets de cumul

On le voit, il n'est pas aisé de trouver une seule origine à des réponses dont la seule logique semble être celle de ne pas laisser la ligne de réponse vide.

Ce sont aussi les mêmes élèves qui risquent d'être en difficulté d'apprentissage au-delà des quelques bonnes réponses qu'ils produisent. Celles-ci en effet portent justement sur des formes syntaxiques qui ont certes fait l'objet d'un apprentissage, mais d'un apprentissage strictement ponctuel (le repérage de la forme interrogative), qui ne leur fait pas problème du fait d'un rapport au savoir et à l'école qui les conduit à s'investir dans une tâche précise, ponctuelle. Cependant, pour cette raison même, ces acquis ne peuvent construire des savoirs réinvestissables et donnant accès à une compréhension au-delà du mécanisme lié à un exercice donné. Cette remarque conduit à interroger les modes d'enseignement ou d'aide pour les élèves en difficulté qui, loin de porter, dans l'ordinaire de la classe, sur une systématisation, une attention constante, toujours et partout, aux formes, aux lois de la langue, se centrent sur des mécanismes de reconnaissance et de construction que les élèves peuvent réussir sans incidence sur les autres domaines de la langue. La distinction proprement

didactique entre savoir-objet et savoir-outil est ici intéressante¹ : elle permet de mettre le doigt sur un malentendu dont les élèves en difficulté pâtissent. À l'école, un savoir est dans un premier moment, un savoir objet c'est-à-dire appris pour lui-même, il en est ainsi des conjugaisons, par exemple, mais, et c'est une évidence de l'institution plus qu'un construit avec l'élève, ce savoir objet devient avec une rapidité grandissante au long de la scolarité un savoir outil, c'est-à-dire un savoir dont l'élève doit se servir pour faire autre chose que d'en montrer la maîtrise. Cette seconde perspective n'est que rarement adoptée, et même perçue, par les élèves en difficulté qui ne comprennent donc pas ce qu'ils n'ont pas bien fait en donnant "seulement" à voir leur savoir ponctuel.

S'ils ne comprennent pas les enjeux cognitifs de ce qui est demandé, mais, on le devine aisément, ils ne parviennent pas en général à expliciter ce qu'ils ne comprennent pas (alors que cette explicitation est souvent requise à l'école par l'enseignant pour "aider" à comprendre), ils ne comprennent pas non plus une bonne partie du vocabulaire disciplinaire "et intellectuel" utilisé par les enseignants (voir partie ci-après).

Un exemple d'incompréhension apparue lors d'un entretien :

Question : ça (une petite fille mange une glace) c'est une phrase active ou passive ?

Passif parce que... la petite fille si on dit la petite fille on sait ce qu'elle fait, la petite fille, après on va dire elle mange une glace. Alors "mange une glace" c'est la voix passif. Quand on sait ce qu'elle fait, c'est la voix passif, je crois. Je me rappelle pas trop.

(autre élève) ça c'est active parce que si ça serait la glace mange une petite fille, ça serait passive, parce que ça c'est comment dire...une imagination. La glace s'est fait manger par la petite fille, c'est actif parce que c'est vrai ça, c'est pour de vrai.

Cette incompréhension ne serait pas grave en elle-même, elle le devient car ils n'osent jamais demander des explications à l'enseignant (peut-être faut-il invoquer les conditions relationnelles, où la discrimination sociale et "ethnique" est très présente pour les élèves quand ce n'est pas l'arbitraire tel qu'ils le vivent, puisqu'ils ne comprennent pas les règles qui régissent l'univers scolaire), ils demandent aux copains (avec les conséquences que l'on devine).

Il fallait qu'on regarde parmi les trois circuits çuilà qui n'est pas correct...on rectifie en vert (...).L'interrupteur B n'est pas correct parce qu'il n'y a pas de support de lampe

(question : et là, tu l'as rectifié ou pas, à la correction ?)

Je savais pas qu'est ce que ça voulait dire...

(question : et pourquoi tu l'as pas demandé à la maîtresse ?)

J'sais pas...comme ça Parce qu'après j'ai demandé et on m'a dit, fallait colorier...

(question : À qui t'as demandé ?)

A Vikash...mais c'était pas ça

(question : pourquoi t'aime pas l'histoire ?)

¹ Cette notion a été utilisée pour rendre raison des difficultés auxquelles certains élèves sont confrontés en seconde par É. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin, 1998.

Emmanuel il nous fait faire des exercices et des fois on comprend pas... je comprends pas les mots. Parce qu'il y a un personnage là, par exemple, y'a écrit, y'a dessiné, y'a un trait, et on doit mettre qu'est ce que...comment ça s'appelle, comment ça s'appelle ? Je comprends pas des mots, des fois, je comprends pas... (question : Et alors quand tu comprends pas ?) Je demande aux autres... Et ils m'aident

À ces deux sources d'incompréhension du travail scolaire, on peut sans doute en ajouter une autre qui apparaît justement de façon évidente dans les entretiens : la plupart des élèves que nous avons suivis ne parviennent pas à répondre à des questions qui portent sur l'argumentation d'un jugement qu'eux-mêmes ont porté (pourquoi c'est bien, pourquoi ça t'intéresse ?, qu'est-ce qui te fait dire ça ?). On peut faire une hypothèse concernant la difficulté de verbalisation des différentes incompréhensions, comme de l'explicitation des raisons personnelles : elles relèvent de la personne de l'élève et le climat vécu de dévalorisation n'a pas construit la situation de confiance qui lui permettrait justement de parler de ce qui lui apparaît l'impliquer et donc le mettre en danger (on peut retrouver des difficultés identiques quand ces élèves doivent écrire des rédactions dans lesquelles ils sont censés faire référence à des événements les concernant). Une telle situation est d'autant plus regrettable que ces usages du langage sont sollicités à tout moment par les enseignants et qu'ils s'apprennent progressivement.

L'école est ainsi un lieu opaque, comprise par petits morceaux isolés, des petits morceaux de discipline, des règles éparées de comportement sans que rien de global concernant le fonctionnement de l'institution et de ses objectifs n'ait été construit, mis en place par les enseignants. Quand des élèves comprennent quelque chose, cela apparaît toujours partiel, une méthode à appliquer, un exercice que l'on sait refaire, rarement la compréhension d'un objet de savoir. Dans ces conditions, le décrochage de l'intérieur est assuré ; et, lorsqu'il y a, pour un élève donné, cumul des processus que nous venons d'exposer, le décrochage est sans doute un moyen pour les élèves d'échapper à ce qu'ils vivent à l'école. L'humiliation sur les deux registres relationnel, d'une part, des apprentissages scolaires le plus souvent seulement "entre aperçus" et généralement échoués, d'autre part, leur fait vivre au quotidien un fort sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas être ceux pour qui l'école est faite, de ne pas être à leur place. Les plus démunis semblent opter pour n'exister, à titre individuel alors, que dans le discours que l'institution tient sur eux.

L'analyse de ces différentes productions scolaires conduit à poser moins la question des méthodes d'enseignement et de leur (absence d') efficacité, que celle des objets et des formes scolaires privilégiées. Nous avons vu ce que les élèves savent faire, même lorsqu'ils sont en difficultés, et cela peut apparaître déjà peu de choses, mais au regard de l'incompréhension des mots de la langue, des constructions phrastiques, a fortiori des mots du travail intellectuel attendu de l'école, on peut se demander si l'accent est bien mis. Ces choix sont-ils ceux qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs et langagiers dans les différentes disciplines liés à la scolarité longue ?

L'institution scolaire ne peut traiter à elle seule le problème que les administrations judiciaire et scolaire commencent à désigner comme le problème des "élèves en voie de déscolarisation". Mais il est de sa responsabilité de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à

l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots. Avant de décider que les élèves ne *veulent pas* se contraindre à apprendre une "langue" (des formes et des mots, au moins) qui, pour eux, les conduirait à trahir leur identité de "jeunes", ou de "beurs", ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier ? Ne peut-on faire l'hypothèse que l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiquée qu'on ne s'est pas donné les moyens de diffuser systématiquement la langue scolaire ? Depuis plusieurs décennies, l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les cadres macro-textuels au détriment du travail sur la phrase et sur le mot propre. Il n'est pas sûr que les élèves des classes populaires pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard s'y retrouvent.

5. Conclusions

À l'école élémentaire (du moins en CM2 puisque notre recherche s'est centrée sur le passage entre cette classe et le collège), les formes de travail scolaire auxquelles se confrontent les élèves ne permettent pas à ceux qui ont été identifiés comme de "potentiels décrocheurs" dans la suite de leur scolarité de mettre en œuvre les activités intellectuelles requises et de s'approprier les savoirs attendus ; elles semblent même entretenir et/ou susciter des malentendus. Ce phénomène repose en grande partie sur des évidences socialement situées : d'une part, pour les élèves il est évident qu'il faut "faire ce que l'enseignant dit de faire" au pied de la lettre, leur focalisation sur les tâches et les bons résultats dans une logique d'obéissance et de valorisation de soi (et non de son travail, de ses acquisitions) occultant les enjeux d'apprentissage. D'autre part, les enseignants fonctionnent sur l'évidence de pré-requis aux apprentissages, qui ne font donc pas l'objet d'une co-construction avec leurs classes, et qui, lorsqu'il s'avère que ces "pré-requis" font défaut aux élèves, font l'objet d'une "adaptation" de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui ils ont affaire. Ces adaptations visent souvent à ce que les élèves ne se sentent pas dans l'impuissance de réaliser un travail demandé, mais puissent "faire", sans avoir les moyens à disposition pour se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils "font" et ce qui est attendu. Ces malentendus socio-cognitifs n'interrogent pas que les pratiques professionnelles d'enseignants, mais des formes de travail scolaire répandues, qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme de formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves.

Au-delà des formes de travail elles-mêmes, l'École semble entretenir et/ou susciter des ambiguïtés sur les places que chacun occupe. L'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des "enfants", de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci "d'épanouissement" de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités "non scolaires" dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs qui contribuent à ce que les jeunes que nous avons suivis (qui sont parmi ceux qui ont le plus de travail à accomplir pour se construire en tant qu'élève, pour acquérir des modes scolaires de pensée et de comportement) croient être à l'école "uniquement" en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pour s'approprier des savoirs structurés en disciplines que les enseignants sont là pour transmettre. On retrouve ici les éléments déjà analysés par Bebi et Terrail au niveau du CP. Les adultes rencontrés dans l'école sont donc vus comme "gentils" ou "méchants", car ayant une

position de force dans l'institution, et délivrant arbitrairement, personnellement, des verdicts. Les formes scolaire "d'adaptation", de "valorisation" des élèves sont alors bien souvent dans une logique de "réconfort" sans rapport avec les activités d'apprentissage : les enseignants "gentils" ne sont pas ceux qui permettent d'apprendre et donc d'être fier de nouvelles acquisitions, mais ceux qui donnent des exercices faciles permettant d'avoir de bonnes notes, ou qui accordent une attention personnelle à l'élève, avec qui il y a alors des échanges facilités, comme ces jeunes le font dans leurs groupes de pairs et avec leurs aînés hors de l'école.

De plus, dans le souci de ne pas "démotiver" les élèves et de ne pas les stigmatiser comme mauvais, les difficultés que ceux-ci rencontrent sont masquées, occultées : on félicite les attitudes de participation même quand l'intervention est hors sujet ou la réponse fautive, les dispositifs d'aide aux difficultés ne sont pas donnés à voir comme tels, et les verdicts scolaires rencontrés sont compensés sciemment par d'autres notes au besoin données pour l'occasion, ou par une surenchère dans la prise en compte de l'individu, sa valorisation en dehors des apprentissages.

À l'école primaire donc, dans les établissements scolaires qui ont constitué l'un de nos terrains de recherche, il semble que ce qui "raccroche" les élèves, ce qui leur rend l'école agréable, ou tout au moins acceptable, contribue justement à la création et/ou à l'amplification de malentendus sur le sens des activités scolaires et d'ambiguïtés sur les relations pédagogiques et la place que chacun occupe dans l'institution.

Au collège, des pré-requis scolaires encore plus grands (évidence du travail quotidien à la maison, de la nécessité d'avoir compris un cours pour comprendre le suivant...), comme des changements d'exigences amènent davantage les élèves à prendre conscience qu'ils ne savent pas faire ce qui est attendu. De plus, les verdicts scolaires y sont moins masqués, voire y sont "théâtralisés" (énoncé des notes à haute voix lors du rendu de devoirs, conseils de classe), et les relations privilégiées moins fréquentes atténuent d'autant moins ces verdicts.

Cependant, tous les élèves ne s'engagent pas dès la 6^{ème} dans un décrochage manifeste :

Certains élèves¹, ceux qui sont dans des logiques où ils cherchent à être de "bons élèves" à se conformer aux prescriptions enseignantes en pensant que "tout travail mérite salaire" sont ainsi "pris au piège", car ils se confrontent aux mêmes malentendus qu'à l'école primaire, mais ici ils prennent conscience que quelque chose ne va pas : ils cherchent à faire ce qu'ils croient attendu, de façon contextualisée, mais les notes ne s'améliorent pas, car sont implicitement attendues des activités cognitives spécifiques, comme celles de décontextualisation / recontextualisation, ou celles d'usages scolaires de la langue, ou encore l'évidence de la compréhension des tâches scolaires. Finalement, plus ils font d'efforts, et moins ceux-ci leur paraissent "payants", d'où dans la nécessaire explication qu'ils cherchent, apparaît un sentiment d'humiliation, d'injustice, le risque d'apparaître "bête" qui pousse à abandonner les efforts (il vaut mieux être fainéant que bête) et/ou à renvoyer le problème à l'enseignant (c'est lui qui donne des exercices irréalisables et cherche sciemment à mettre les élèves en difficultés), qui est d'autant plus perçu sur le registre de l'altérité ("eux", les "blancs") qui opprime. Plusieurs de ces élèves ont "décroché de l'intérieur" en fin de 6^{ème} au sens où ils ont "baissé les bras" sur les apprentissages.

D'autres élèves², qui manifestent des logiques similaires, peuvent trouver chez les adultes des interlocuteurs privilégiés, et reproduire ce qui les "raccrochait" au primaire,

¹ Cf. partie V, section 2 : Amidou, Souleymane et Baseekou.

² Cf. partie V, section 2 : Vikash et Niamounga.

adapter leur scolarité de façon acceptable en faisant perdurer les malentendus et les ambiguïtés. On peut faire l'hypothèse que ce même piège se refermera sur eux plus tard dans leur scolarité si les malentendus ne sont pas levés, mais aussi que plus le temps passe, plus ces malentendus et ambiguïtés risquent de s'accumuler et d'être difficiles à lever et le retard dans les apprentissages difficile à combler.

Mais, d'autres encore¹, ceux qui étaient déjà lors de leur scolarité primaire dans une logique de participation, mais à moindre effort, aux tâches scolaires, sans doute afin de n'être pas pénalisés et de ne pas dégrader les bonnes relations avec l'enseignant, quitte à se prendre au jeu de certaines activités scolaires ponctuelles, voient ces logiques inefficaces au collège, et se réfugient alors dans le groupe de pairs. Ils abandonnent tout travail scolaire au cours de l'année. C'est dans ce dernier groupe que l'on a trouvé les élèves qui ont fait l'objet d'exclusions et qui manifestent de l'absentéisme réitéré, ce faisant qui ont commencé à concrétiser leur décrochage.

Les uns et les autres restent finalement dans les mêmes logiques, les mêmes malentendus et ambiguïtés dans le passage CM2 / 6^{ème}. Dans certaines situations, ils peuvent se « raccrocher » « à côté » de ce qu'est l'école, des apprentissages réellement attendus, dans l'accumulation de tâches morcelées permettant d'avoir de bonnes notes, comme dans un surinvestissement des relations privilégiées et de la valorisation de soi. D'autres situations ne le permettent pas, et les renvoient à de la non-conformité scolaire qu'ils ne peuvent pas s'expliquer. Les effets sont différents. Les glissements de registres de part et d'autres entre les élèves et l'École (notamment des registres socio-cognitifs à affectif et intersubjectif, en particulier via les pratiques langagières mobilisées), soit permettent à ces jeunes de se « raccrocher », de rester provisoirement dans une scolarité hors d'une place symbolique d'élève qui sera pourtant probablement indispensable pour éviter un « décrochage » ultérieur, soit se retournent en spirale négative, les élèves croyant qu'on leur en veut personnellement du fait de ce qu'ils sont et ce que sont les enseignants (blancs, racistes, méchants...), ce qui alors empêche d'autant plus leurs apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1997), Apprendre : des malentendus qui font la différence. Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997).
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Bautier Élisabeth (1989), Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. *Langage et société*, n° 47.
- Bautier Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Bautier Élisabeth (1996), De l'adaptation à la transformation de l'école. *Projet* n° 247.
- Bautier Élisabeth (1997a), Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants - Formation*, n° 108.
- Bautier Élisabeth (1997b), De qui, de quoi parle-t-on ? *Le français d'aujourd'hui*, n° 120.
- Bautier Élisabeth (2001), Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 137.
- Bautier Élisabeth (2002a), L'enseignement en ZEP et la recherche en didactique du français, *Revue Française de Pédagogie*, n° 140.
- Bautier Élisabeth (2002b), Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique, *Pratiques*, n° 113-114.

¹ Cf. partie V, section 3 : Jérémy et Raffik.

- Beaud Stéphane & Pialoux Michel (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- Beaud Stéphane (2002), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.
- Bernstein Basil (1975a), *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE.
- Bernstein Basil (1975b), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.
- Bonnéry Stéphane (1999), *Des élèves repérés aux repères des élèves. Mémoire de D.E.A de sciences de l'éducation sous la direction du professeur Élisabeth Bautier*, Université de Paris 8 - Saint Denis.
- Bordigoni Marc (2001), Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion, *Cereq Bref*, n° 171.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu Pierre & Champagne Patrick (1993), Les exclus de l'intérieur. Bourdieu Pierre (dir.) (1993).
- Bourdieu Pierre (1979), *La distinction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu Pierre (1983), Vous avez dit populaire ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46.
- Bourdieu Pierre (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu Pierre (1993), L'ordre des choses, in Bourdieu Pierre (dir.) (1993) *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bouveau Patrick, Rochex Jean-Yves (1997), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP / Hachette.
- Broccolichi Sylvain & Œuvrard Françoise (1993), L'engrenage. Bourdieu Pierre, (dir.), (1993).
- Broccolichi Sylvain & Larguèze Brigitte (1996), Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Education et Formations* n° 48.
- Broccolichi Sylvain (1995), Orientation et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, n° 21.
- Broccolichi Sylvain (1997), Les abandons d'études avant la fin d'un cycle, *Bulletin d'information ONISEP*, n° 518.
- Broccolichi Sylvain (1998a), Qui décroche ? Bloch Marie-Cécile, Gerde Bernard, (dir.).
- Broccolichi Sylvain (1998b), Les interruptions précoces d'études, *X.Y.ZEP-Bulletin du Centre Alain Savary*, n°4.
- Broccolichi Sylvain & Ben-Ayed Choukri (1999), L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « Pourrait mieux faire ». *Revue Française de Pédagogie*, n°129.
- Broccolichi Sylvain, (1999) Inégalités sociales, inégalités scolaires. Le poids de l'environnement. *Informations sociales*, n° 75.
- Broccolichi Sylvain (2000), Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures. *V.E.I.-Enjeux*, n°122.
- Brossier Dominique, Émin Jean-Claude, Ludo Brigitte (2000), Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire. *V.E.I.-Enjeux* n° 122.
- Caille Jean-Paul (1999), Qui sort sans qualification du système éducatif ?, *Note d'information de la DPD*, n° 99-30.
- Caille Jean-Paul (2000), Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Education & formations*, n° 57.
- Castel Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.
- Centre Alain Savary / INRP (Bazart Dominique, Bonnéry Stéphane, Martin Élisabeth), (1999), *Les élèves des dispositifs relais. Enquête réalisée à la demande du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie*, Paris, M.E.N.R.T / M.J.
- Charlot Bernard, Bautier Élisabeth, Rochex Jean-Yves (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Charlot Bernard (coord.) (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Chausseron Christelle (1999), Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré. *Note d'information de la DPD*, n°99-18.
- Clot Yves (1987), A l'école de l'adolescence, pour une approche matérialiste du symbolique. Bertrand Michèle, Casanova Antoine, Clot Yves, Doray Bernard, Hurstel Françoise, Schwartz Yves, Sève Lucien, Terrail Jean-Pierre, *Je. Sur l'individualité*, Paris, Messidor / Editions sociales.
- Clot Yves (1988), *Le symptôme scolaire*, Paris, Sepirm.
- Davisse Annick (1999), « Elles papotent, ils gigotent ». L'indésirable différence des sexes. *V.E.I.-Enjeux* n° 116.
- Dray Dominique & Œuvrard Françoise (2000), Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation. *V.E.I.-Enjeux* n° 122.
- Glasman Dominique (1998/2000), Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) ; article repris *V.E.I.-Enjeux* n°122.
- Goffman Erving (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Hoggart Richard (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.

- Johsua, Samuel (1998), Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*.
- Johsua, Samuel (1999), *L'École entre crise et refondation*, La Dispute, Paris.
- Lahire Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire Bernard (2001), Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CX.
- Laplanche Jean & Pontalis J.-B. (1967/1998), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F / Quadrige.
- Margolinas Claire (2002), *Communication au séminaire du réseau d'équipes de recherche « R.E.S.E.I.D.A »*.
- Martin Élisabeth & Bonnéry Stéphane (2002), *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F.
- Ramognino Nicole, Vergès Pierrette, Frandji Daniel (1999), *Évaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième. Rapport pour le programme de recherche Diversifier sans exclure*, Marseille, L.A.M.E.S / Université de Provence / C.N.R.S – I.N.R.P.
- Rayou Patrick (1998), S'y mettre ou pas ? Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.
- Rayou Patrick (2000a), L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct ». Derouet Jean-Louis (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- Rayou Patrick (2000b), Une génération en attente. *V.E.I.-Enjeux*, n° 122.
- Rochex Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, P.U.F.
- Rochex Jean-Yves (1997), Les ZEP, un bilan décevant. Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997).
- Rochex Jean-Yves (1998), Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? Bloch Marie-Cécile & Gerde Bernard (coord.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.
- Rochex Jean-Yves (1999), Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. Clot Yves (dir.) *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- Rochex Jean-Yves (2000a), Apprentissages et socialisation : un rapport problématique. Tozzi Michel (coord.) *Apprentissage et socialisation*, Montpellier, CNDP / CRDP du Languedoc Roussillon / CRAP.
- Rochex Jean-Yves (2000b), La « théorie » du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien. *Dialogue* n°96-97.
- Rochex Jean-Yves (2001), Réformer le collège ou repenser la scolarité obligatoire ? Réflexion sur les termes d'un débat récurrent. *V.E.I.-Enjeux*, n° 127.
- Terrail Jean-Pierre (1997), *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, P.U.F.
- Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- Thin Daniel (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Thin Daniel (1999), « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, Lyon, Groupe de recherche sur la socialisation / Université Lumière Lyon 2.
- Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin, Daniel (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Vincent Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Wallon Henri (1949/1998), *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, P.U.F / Quadrige.
- Wallon Henri (1954/1985), Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, *Cahiers internationaux de sociologie*, repris *Enfance*, n° spécial "Henri Wallon, Psychologue de l'enfance".
- van Zanten Agnès (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, P.U.F.

Partie IV. Pratiques linguistiques d'élèves de CM2 et de 6ème en difficulté

1. L'oral (Sonia Branca-Rosoff)

Les décrochages scolaires sont vraisemblablement dus à des causes multiples qui se cumulent : refus de se plier aux formes normatives, difficultés d'apprentissage et façons dont le système scolaire traite ces difficultés, difficultés sociales multiples (liées à l'immigration ou à l'appartenance "au quart-monde" économique, à la situation de la famille, etc.). Parmi toutes ces causes nous proposons de restreindre notre analyse au rapport des élèves à la langue scolaire, d'une façon qui devra être complétée par les points de vue nécessaires des psychologues, des psychanalystes, des sociologues ou des ethnologues.

En nous centrant sur cet objet, nous ne cherchons pas à suggérer que l'école est en dernière instance responsable des abandons des élèves, en incriminant la pédagogie des maîtres, ou la culture standard qu'ils sont chargés de transmettre. Seulement, nous sommes persuadés que l'école et le collège n'exploitent pas suffisamment leur marge de manœuvre et que les enseignants qui assument les classes où se trouvent des élèves en échec massif qui commencent à refuser le système scolaire auraient besoin d'orientations claires sur ce qu'on attend d'eux. Notre point de vue restrictif veut seulement contribuer au débat sur ce qui est fait et sur ce qui peut être fait concrètement pour mieux intégrer les enfants qui sont confiés au système scolaire.

Nous avons travaillé à l'articulation du CM2 et de la 6^{ème} en menant en parallèle plusieurs approches :

– Tout d'abord « une expertise » des productions langagières recueillies dans le cadre relativement formel de l'entretien semi-directif : les entretiens en tête-à-tête, menés dans le cadre contraignant de l'école, ont paru propres à favoriser un discours relativement surveillé. Par ailleurs, les questions d'un adulte attentif, bienveillant, relançant ses interlocuteurs avaient pour but de les encourager à s'expliquer, et donc à employer les formes linguistiques complexes, requises par les activités d'explicitation et d'argumentation.

– Ensuite un examen d'un échantillon de copies de français recueillies en 6^{ème}.

– Enfin l'analyse d'enregistrements effectués en cours de français.

L'inventaire des moyens linguistiques mis en œuvre par les élèves interrogés doit être considéré avec circonspection. Entretiens et travaux sont produits en situation scolaire ; ils sont tributaires de la façon dont les élèves veulent, ou peuvent, se situer par rapport aux adultes qui les interrogent, ou qui lisent leurs devoirs. Nous évaluons donc un comportement social et non une compétence cognitive. Nous pouvons par exemple proposer une interprétation du comportement quasi mutique de Lucie en termes de réticence : « à quoi bon s'expliquer ? Que fera l'enquêteur de ce que je lui dis ? » Nous pouvons y voir aussi une incapacité à justifier son comportement d'une façon acceptable à la fois pour elle et pour celui à qui elle s'adresse (cf. étude de cas).

Avec cette forte restriction, les relevés que nous avons effectués permettent d'aboutir à quelques conclusions

Du point de vue des activités langagières, ils poussent à éviter les superpositions globales entre la pratique d'un français très familier et des comportements intellectuels déficitaires.

Du point de vue de la langue, on peut dire que tous les enfants – migrants, ou non – font usage d'un oral de base. Pour tous, on peut dire également que des zones importantes de l'écrit ne sont pas maîtrisées (orthographe, métalangage grammatical...) même si là encore les performances sont variables, en particulier, en ce qui concerne la quantité d'écriture mobilisable. La diversité de l'échantillon suivi empêche en tous cas de parler de façon générale « d'élèves en voie de déscolarisation ». Plusieurs cas émergent de notre échantillon. Certains enfants ont des résultats scolaires très médiocres, mais leur alphabétisation est bien avancée et leur oral est "éloquent" ; d'autres, migrants récents, présentent des difficultés, liées à un apprentissage du français encore en cours. D'autres sont en perdition à l'écrit. Sans même nous occuper des différences dans le rapport psychologique à l'école que ces difficultés peuvent induire¹ on ne peut que mettre en garde contre l'effet produit par des désignations comme *enfants décrocheurs*, *élèves en voie de déscolarisation*, etc. qui regroupent des cas disparates en catégories administratives homogénéisantes.

Nous pouvons aussi distinguer au moins deux fonctions dans la maîtrise du français de l'école. Il y a d'abord ce qui touche à la transmission d'un français de référence ce qui amène "par fonction" l'école à stigmatiser les traits de syntaxe "populaire", dont nous savons par ailleurs qu'ils sont considérés comme aberrants pour des raisons sociales qui n'ont rien à voir avec la raison ou l'esthétique. Il y a ensuite (et il n'est pas toujours aisé de séparer les deux) la langue qu'il faut pour opérer la transmission des connaissances. Dans son équivoque même, le concept de grammatisation, proposé par Renée Balibar (1985), montre toutefois que ces deux points de vue interfèrent. La grammatisation concerne la diffusion massive à la population de la langue décrite dans les grammaires et dans les dictionnaires, de telle sorte qu'au XIX^e siècle, le français grammatical devient la base des échanges linguistiques. Le français apparaît ainsi inséparable des outils qui le stabilisent et de l'école qui en répand les normes. (Sonia Branca-Rosoff, 2001) Il faudrait d'ailleurs, comme le proposent de nombreux historiens (et la même R. Balibar) lier la conception moderne de la citoyenneté et la présence dominante de l'écrit dans notre monde social.

1.1. DES CONDUITES DE NEGOCIATION MENEES EN FRANÇAIS NON STANDARD

Pour aborder les activités langagières des élèves, il faut d'abord se débarrasser de l'idée que l'absence de maîtrise de la variété cultivée du français signifie une incapacité à raisonner, à négocier la relation instaurée avec un adulte.

Sur le plan des tâches cognitives d'argumentation, Souleymane explique parfaitement que l'essentiel est l'attitude des maîtres qui ne doivent pas punir les élèves mais essayer de les convaincre de travailler. Or il le fait dans un français peu normé, procédant par juxtaposition et non par subordination explicite :

1. *E : et si tu devais imaginer, [...] l'école idéale, l'école parfaite, celle où vraiment tous les enfants auraient envie d'aller [...]?*
S : j'aurais fait une école où les profs seraient plus agréables que ici [...]

¹ Certains élèves entretiennent un rapport démobilisé à l'enseignement ; ils sont découragés, disent qu'ils n'investissent aucune activité scolaire (voir Lucie dans les études de cas). D'autres affirment que la situation résulte du mauvais encadrement des professeurs, d'autres encore mettent en avant avec rage ce qu'ils perçoivent comme le racisme de l'institution scolaire (voir Moussa dans les études de cas).

E ouais qu'est-ce que tu appelles « plus agréables » ?

S : je sais pas moi « plus gentils » - essayer de leur faire comprendre que il faut travailler non ; comme ça tu as un métier plus tard parce que si t'en as pas

« je sais pas moi plus gentils - essayer de leur faire comprendre que il faut travailler non » pourrait être paraphrasé par « des profs plus gentils, qui essaient de leur faire comprendre qu'il faut travailler ». De même, en français standard, on introduirait le discours rapporté : « ils devraient leur dire : « comme ça tu auras un métier plus tard ». Et on attendrait un remplissage du deuxième terme de l'alternative « si tu n'en as pas, tu auras de grosses difficultés ».

Dans les répliques suivantes, Souleymane conciliant, modifie sa première prise de position pour s'adapter à ce qu'il perçoit de l'attente de son interlocuteur :

2. *E : qu'est-ce que tu changerais dans ta classe ?*

S : que la prof elle est gentille (prononcé comme ça dans le discours)

E : donc tu la garderais Liliane ?

S : ouais elle est un petit peu gentille quand même avec moi

S : elle est un petit peu gentille quand même mais tu la garderais, et les autres élèves ?

S : ouais y'en a que je garderais aussi

E : ouais y'en a certains que tu garderais et y'en a d'autres que tu garderais pas ?

S : ouais je les garderais tous tant pis (rires)

On voit au contraire l'enquêteur passer à côté de ce que vient de lui dire Souleymane – volontairement ou pas, tel n'est pas notre objet. Loin d'enchaîner sur : « (je changerais) que la prof est gentille », il contredit son interlocuteur : « donc tu la garderais LILIANE ». Souleymane pour sa part prend en compte les assertions de l'enquêteur et change de position de façon à éviter l'affrontement, tout en marquant sa réserve par « quand même » puis par « tant pis ».

On voit bien dans le mouvement même de l'échange que le *donc* logique de l'enquêteur n'empêche en rien la non prise en compte du discours de l'autre. On pourrait multiplier les exemples : dans ces entretiens, les enfants passent leur temps à négocier en français non standard sur ce qu'ils aperçoivent des jugements et des réactions de leur interlocuteur. Il faut se méfier des associations qui poussent à faire des dichotomies tranchées entre culture de la négociation et entrée dans l'écrit d'un côté, incapacité d'argumenter et français non standard de l'autre.

Plutôt que de mettre en avant des explications très globales qui corréleraient directement le code linguistique utilisé par les élèves avec des attitudes intellectuelles, et qui pousse à des catégorisations dichotomiques (illettrisme/ceux qui savent)... nous proposons d'observer avec précision les formes linguistiques en décalage avec le français standard. À l'oral, nous distinguons trois cas :

- La variété linguistique utilisée est une variété populaire et risque d'entraîner des problèmes de stigmatisation sociale. Notons cependant qu'à l'oral, nous n'avons pas observé de la part des enseignants reprises ou sanctions ni au CM2, ni en 6^{ème}. Ces formes ont tout au plus un impact indirect, parce qu'elles prédisposent les élèves à les employer à l'écrit où elles sont sanctionnées, et qu'elles ne les habituent pas à la reconnaissance de la syntaxe normée qu'ils rencontrent dans les textes écrits.

- Pour une petite minorité, des formes qui n'appartiennent pas au français populaire (courant). Si elles sont dues à l'origine des élèves, l'apprentissage du français standard devrait

se poursuivre explicitement en indiquant à l'enfant qu'il a la chance d'être bilingue et qu'il est normal qu'un bilingue travaille certaines zones complexes de la langue. Or, tout se passe comme si ce bilinguisme était invisible, jamais commenté avec l'élève.

- A l'oral, c'est sans doute la faiblesse des acquis en vocabulaire qui constitue le handicap majeur à la poursuite des apprentissages. Les formes d'enseignement actuellement développées par l'école font peu appel à la répétition. Elles ne s'appuient pas assez sur l'écrit qui permet une assimilation grâce à la copie et à l'exercice.

1.2. UN ORAL QUOTIDIEN

Ces jeunes élèves, issus pour l'essentiel de l'immigration maghrébine et africaine, parlent tous le français de base.

1.2.1. Les constructions fréquentes du français parlé

Tous les élèves ont recours aux constructions fréquentes du français parlé (constructions qu'emploient aussi les enquêteurs). Ils emploient des structures existentielles (*à l'école, il y a*), des énoncés assertifs intransitifs et transitifs directs ou indirects (*j'ai joué avec la maîtresse*) ; ainsi Amadou :

3. A l'école ou dans la cour je sais pas moi il y a des cages de foot des terrains de volley des terrains de baskets
4. un groupe nominal, c'est quelque chose où il y a pas de verbe c'est ça quoi
5. y a Idriss, Nantia, Allan
6. y a Ismaella maintenant il a grandil, y a Ali, y a Albert, y a Fodé, y a plein de gens
7. après j'ai joué, j'ai joué avec la maîtresse, avec Annie, c'était un, le serveur, y avait, y a deux verres y a une boisson, tu devais le tenir avec une main, tu devais faire un parcours (*Amadou*)

comme chez l'enquêteur :

8. E : *en CMI y'a pas francophonie ?*

Enquêteurs et enquêtés emploient largement le présentatif *c'est* :

9. un groupe nominal, c'est quelque chose où il y a pas de verbe c'est ça quoi (*Souleymane*)

... de même l'enquêteur :

10. E : ouais c'est originaire de quel pays ?
11. E : c'est quoi un nombre entier (entretien *Souleymane*)

Cet oral relève bien évidemment du français au sens ordinaire du terme. Il est loin *des énoncés écrits standards* caractérisés par l'usage de structures SVO. Les détachements sont par ailleurs fréquents quand le locuteur n'a pas recours aux présentatifs :

12. Nantia il me met des steaks² dans la tête (*Souleymane*)
13. les Allemands eux pour eux l'Allemagne elle était inférieure (*Souleymane*)
14. leur langue c'est la meilleure que toutes les langues (*Souleymane*)
15. mon comportement il est pas très bien (*Souleymane*)

¹ Le centre Elisabeth accueille les enfants jusqu'à l'âge de 12/13 ans

² Expression récurrente chez les élèves pour dire une tape derrière la tête

16. la maîtresse elle dit (*Souleymane*)
17. ma mère elle travaille pas (*Souleymane*)
18. Idriss il va aller juste à côté de moi (*Souleymane*)

La plupart des élèves préfèrent la parataxe à l'hypotaxe, mais il peut s'agir de la façon dont ils ont conçu leur réponse au questionnaire, à leur souci de s'en tenir à des faits (sans engagement émotif) :

19. M hier on a fait contrôle de histoire-géographie, la maîtresse elle a pas encore corrigé, aujourd'hui on a fait un contrôle sur l'orthographe et de math, les nombres décimaux en math on a fait c'est tout, après on a fait un pendu, après on est parti à la récréation [...] (*Malamine*)

De même, Ibrahima choisit une structure de liste et ne cherche pas à commenter sa réponse

20. E : pour toi ce serait quoi l'élève idéal, l'élève parfait ?
I : on travaille, on bavarde pas, on mange pas de chewing gum, on fait pas de bêtises c'est tout (*Ibrahima*)

Loin de pratiquer les simplifications caractéristiques des premiers stades d'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves ont donc acquis les structures syntaxiques majeures qui relèvent de l'ordre oral de la langue.

1.2.2. Des écarts à la norme caractéristiques de la langue populaire

Les enfants de l'échantillon utilisent largement des variantes exclues de la langue standard. Il s'agit d'innovations tendanciellement présentes dans toutes les couches sociales et dont il est d'ailleurs difficile de dire si elles seront intégrées, ou si elles resteront exclues du français scolaire.

NOMBRE

Un phénomène répandu est la catégorisation de *travail* comme un élément discret et mal accordé :

21. y avait aussi des travaux, des maths et du français (*Amadou*)
22. dire des travaux (*Ibrahima*)
23. y avait aussi des travaux (*Ibrahima*)

D'autres régularisations sont beaucoup plus banales :

24. les groupes nominaux (*Idriss*)

GENRE

Amidou neutralise l'opposition du masculin et du féminin pluriel alignant le pronom personnel sujet sur les pronoms compléments (les, leur). De telles régularisations ont été bien observées dans la langue populaire :

25. c'est Lucie et ses copines, parfois ils sont calmes dans leur coin, mais eux ils sont calmes mais parfois ils chantent entre eux (*Amidou*)

QUANTIFICATION DES ADJECTIFS

26. E : tu comprends un peu ? [...] et quand c'est le maître ou la maîtresse ? plus mieux (*Idriss*)

CONJUGAISON

SI + CONDITIONNEL

27. que si on aurait pas école ça serait bien, eux ils ont de la chance (*Ibrahima*)

SUBJONCTIF

Les locuteurs de l'échantillon emploient rarement le subjonctif. Il n'y a guère qu'avec les marqueurs les plus courants (*il faut*) que l'on observe des alternances :

28. elle a dit à ma mère qu'il *faut pas que je les suive*, [...] qu'il *faut que je suis pas* les autres, *il faut que je suis* les amis qui sont bien (*Malamine*)

29. faut que tu sais y répondre (*Souleymane*)

30. il faut que tu saches répondre (*Souleymane*)

Le même Aboulay emploie l'indicatif avec *c'est mieux que* :

31. c'est mieux qu'on ferait ça le matin, on joue au foot on pousse jusqu'à la récré ensuite on travaille (*Souleymane*)

32. c'est mieux que tu y vas (*Souleymane*)

Imed ignore le déclencheur *pour que* :

33. ben pour qu'ils savent lire je sais pas (*Imed*)

Ibrahima alterne une forme de subjonctif non normée et l'indicatif :

34. ouais pour qu'ils apprennent plein de choses (*Ibrahima*)

35. *pourquoi tu viens à l'école au juste ?* I : pour travailler et pour apprendre, pour que plus tard on a un métier (...) pour qu'on est intelligent et on connaît des choses (*Ibrahima*)

Il emploie l'indicatif après *jusque* et *il faut que* (il est vrai dans une série)

36. jusqu'à que les autres ils ont fini, (*Ibrahima*)

37. E ça veut dire quoi il faut qu'il travaille bien ? qu'il fait pas de bêtises et tout (*Ibrahima*)

LES AUXILIAIRES ETRE ET AVOIR

Les auxiliaires *être* et *avoir* alternent plus librement qu'en français normé :

38. I : j'ai rentré chez moi, je m'ai reposé après voilà je suis resté chez moi (*Imed*)

SAVOIR ET ETRE

sont confondus au futur :

39. on va savoir quel métier on pourra faire, on sera bien le faire (*Ibrahima*)

40. comme ça dès qu'il va faire une autodictée, il "sera" bien les mots (*Idriss*)

NON MARQUAGE DE LA FONCTION DU RELATIF

Malamine alterne la forme qui spécifique du relatif sujet et la forme *que* :

41. *ce qu'est dur* pour moi c'est les problèmes

42. *E c'est quoi les matières où tu as des difficultés cette année ?* la dictée, le franç-... (...) le français, la conjugaison, tout ce qu'on travaille dans le cahier de français *ce qui est dur pour moi qui est dur pour moi*

Amidou s'en tient à un *que* subordonnant :

43. c'est ceux qu'elle a les noms dans le carnet qui sont punis (*Amidou 6^e*)

Malamine ou Lucie n'accordent pas le verbe avec l'antécédent du relatif

44. y'a les artistes qui vient pendant la fête (*Malamine*)
45. E et toi tu fais partie de quelle moitié ? (*Malamine*)
ben ceux qui réfléchit mais un peu (*Lucie*)

SYNTAXE

CONSTRUCTION DES VERBES

Les changements de construction verbales sont des phénomènes connus dans l'histoire du français. On en observe dans les entretiens ; par exemple, la tendance à la chute des compléments prépositionnels est bien signalée pour :

46. quand *on se traite* on se critique (*Souleymane*)
E quand vous vous critiquez ?
ouais quand *on se vanne* (*Souleymane*)

Il n'est pas facile de dire si d'autres exemples correspondent à des usages aussi répandus, ou à des habitudes individuelles ; quoi qu'il en soit ils n'atteignent pas les constructions verbales et portent seulement sur la répartition lexicale des verbes dans ces constructions :

47. je sais pas moi si par exemple y'a quelqu'un qui est mal en point je sais pas *on ramène* je sais pas on essaie de l'aider quoi (*Souleymane*)
48. après Ibrahima il s'est énervé, la maîtresse *elle a voulu le séparer Ibrahima, après elle m'a séparé* (*Amadou*).
49. je fais du roller
E dans un club ?
non avant je faisais maintenant je fais plus (*Lucie non reprise par « en »*)
50. à la fin de l'année on va faire deux danses, on va faire devant toute l'école (*Lucie non reprise par « le »*)

INTERROGATIVE INDIRECTE

L'alignement de l'interrogative indirecte sur la construction interrogative directe est général :

51. je sais pas c'est quoi (*Souleymane*)
52. je sais pas c'est comment (*Idriss*)
53. je sais pas c'est combien d'heures techno (*Idriss*)
54. y'a piscine, techno, après je sais pas y'a quoi là-bas (*Idriss*)
55. M je sais pas ça veut dire quoi (*Malamine*)
56. M je demande à la maîtresse si j'ai pas compris, elle m'aide *après elle me dit c'est quoi*, après elle m'explique (*Malamine*)

PREPOSITIONS

Je cite seulement trois exemples (*dans + tête*, au lieu de *sur* ; *en+ collègue*, au lieu de *dans* ; *au travers* au lieu *à travers*). Il s'agit d'une des zones de forte instabilité du français.

57. quand Nantia il me met des steaks *dans* la tête (*Souleymane*)

58. E ton grand frère est dans ce collège ?

L il **est en lycée** (*Lucie beme*)

59. E dans l'école ? comment ils créent des problèmes ?

L ils regardent les gens **à travers** (*Lucie beme*)

GENRE COMME INTRODUCTEUR DE PROPOSITIONS

Genre est un des exemples de *décatégorisation d'une unité lexicale* qui en vient à occuper des fonctions grammaticales. A côté d'emploi quasi adverbiaux (*Elle est genre pas sympa*), la forme sert fréquemment d'introducteur d'énoncé :

60. Et ça, c'est différent, ou c'est pareil de l'an dernier, chez Noëlle ?

J- Un peu différent. On pouvait se lever, quelques fois. Par exemple, on pouvait se lever, genre pour demander un crayon, et revenir s'asseoir. Ici on peut pas, il faut demander, et c'est eux qui veulent pas. (*Jérémi, 6ème*)

Il apparaît souvent comme introducteur de discours rapporté. Voici plusieurs exemples empruntés à *Amidou* ; *genre* alterne avec un simple : *elle dit*. Pourtant, la construction n'est pas équivalente ; l'effet produit par *genre* est celui d'un prélèvement dans un paradigme ; genre prélève un cas parmi X appartenant à la même série ;

61. Et ben, elle fait que de dire tout.. *genre* « nous on est... » surtout, en plus, c'est ça : elle sait très bien qu'on est plus fort que elle, elle sait très bien qu'on va lui faire mal si on la tape, et elle continue à parler, *elle dit à madame Ouvry* « nous on était là-bas, eux ils étaient là-bas... » (*Amidou, 6^{ème}*)

62. Amidou- Parce que eux... quand tu leur demandes quelque chose gentiment, ils te répondent gentiment. Alors que eux, là, obligé, que je dise une insulte, et après quand on les tape, ils vont voir les profs, *genre* « mais il m'a tapé, mais il m'a tapé » (*Amidou, 6^{ème}*)

L' exemple suivant est plus intéressant parce qu'il permet de signaler l'irréalité du propos :

63. Amidou- Jamais... je fais comme si j'aimais bien et puis voilà

[Question :] Pourquoi tu fais semblant ?

Amidou- Parce que, *si je fais genre* « j'aime pas le livre, tout ça », elle va savoir que je déteste les livres qu'elle fait lire, tout ça...

On comprend l'intérêt de *genre*, morphème qui couvre de nombreux emplois. D'autre part, c'est sans doute aussi important, il fonctionne comme une sorte de particule modale (énonciative) sans imposer de contrainte de mode et de temps à la proposition ainsi introduite. De tels exemples se rencontrent fréquemment dans un oral ordinaire.

CONSTRUCTION PARATAXIQUE DES COMPLETIVES

64. Mais monsieur M... il a cru je l'avais insulté. (*Jérémi, 6ème*)

65. E tu trouves ça comment ici ?

M : je trouve ici c'est dur (*Malamine, CM2*)

CORRELATIVES

66. Amidou- Jamais... je fais comme si j'aimais bien et puis voilà
[Question :] Pourquoi tu fais semblant ?
Amidou- Parce que, *si je fais genre « j'aime pas le livre, tout ça »*, elle va savoir que je déteste les livres qu'elle fait lire, tout ça...

Ce discours rapporté n'a pas été prononcé ; en standard, on dirait : « si je disais... j'aime pas le livre, elle saurait ». Ainsi les subordonnées conditionnelles marquant une hypothèse peu probable (si par hasard, je me hasardais à lui faire...) n'ont pas besoin d'être signalées par l'imparfait. Les hypothèses sont formulées au présent.

ANAPHORES

Reprise d'un sujet féminin par un clitique masculin pluriel

67. E pourquoi tu passes peut-être pas ?
I : parce que mes notes ils descendent (*Ibrahima*)

Pour résumer, on peut dire que les élèves manifestent des tendances à la variation sur des points largement attestés, et depuis longtemps en français (C. Blanche Benveniste). Les formes relevées appartiennent au français et il n'y a aucune raison de considérer qu'elles sont handicapantes pour un apprentissage. Il n'est même pas sûr qu'elles soient aujourd'hui considérées comme stigmatisantes à l'oral. Pour autant, elles sont encore reléguées aux marges de l'écrit.

1.2.3. Les problèmes à la limite

Chez quelques enfants de l'échantillon, certaines tournures ne sont plus du français populaire banal :

MORPHOLOGIE DU GROUPE NOMINAL

Genre du nom et de l'adjectif

Le genre est normalement intégré en même temps que le lexème. Il est donc assez stable (à l'exception de quelques noms). Les écarts de Mélamime et d'Amadou ne correspondent pas à des usages courants chez des enfants de onze ans et plus :

Mélamime emploie *au première mi-temps*, soit que le substantif lui apparaisse comme masculin, soit qu'il neutralise l'opposition entre *au* et *à la* :

68. moi je me suis couché au première mi-temps (*Malamine*)

Amadou commet des erreurs sur *boîte* (à moins qu'il ne s'agisse de *tous/toutes*) :

69. faire tomber tous les, tous les boîtes (*Amadou*)

Boubacar et Souleymane reconstruisent un suffixe féminin à *gentil* :

70. qu'est-ce que tu penses d'A. en tant que maîtresse ?
elle est gentite (*Boubacar*)

71. E : mais ça ça concerne toutes les activités sportives, mais par exemple pour la classe pour ta classe qu'est-ce que tu changerais dans ta classe ?
A : que la prof elle est gentille (prononcé comme ça dans le discours)

GROUPE VERBAL

Les paradigmes verbaux modes et temps

Chez certains enfants, le présent et l'imparfait sont le lieu de variantes, notamment pour les verbes en -dre :

- Pas d'opposition entre 3^{ème} et 6^{ème} personne :

72. justement ils apprend rien (*Souleymane*)
73. le matin ils travaillent l'après-midi ils font des jeux en même temps ils apprend (*Idriss*)

- 6^{ème} personne en /d/ :

74. I faut respecter les maîtresses parce que c'est eux qui t'apprende, je sais pas après (*Idriss*)
75. ils regardent comment tu joues, si tu joues mal ils te prennent pas, (*Idriss*)
76. après on les prenait (*Idriss*)
77. B ils comprennent pas très bien le français (*Boubacar*)

CONSTRUCTIONS VERBALES :

Emploi de *aller* de façon absolue (au lieu de aller avec locatif obligatoire) :

78. E t'y es pas allé ?
je suis pas allé

FAIRE V

L'extension actuelle d'une tournure factitive n'est pas claire. On la retrouve plusieurs fois dans ce groupe d'élèves

Fais moi montrer

79. aussi par exemple y'a une fille qui *a fait pousser* (au sens de qui a poussé) un garçon, le garçon il la frappe (*Amadou*)
80. v : ça m'a fait marrer quand Narima s'est *fait prendre* (au sens de qui a pris) la crêpe en plein dans la figure (rires) (*Souleymane*)

DIRE DE LUI → LUI DIRE

81. Amidou- Ben moi j'sais pas, mais... au lieu de *parler d'un élève comme ça, derrière son dos*, en *lui disant qu'il est...* : "il est comme ci, il est comme ça"... C'est pas bien, de parler derrière le dos des gens. Juste... juste de dire comme il est, si il travaille bien, c'est ça... c'est... ça, c'est ça, qu'il faut dire. (Amidou)

DISCOURS RAPPORTE

On a affaire dans ces citations à une forme qui n'est ni du discours direct ni du discours indirect, ni du discours indirect libre.

82. B parce que je me suis tordu la cheville en jouant au truc là après j'ai arrêté, mon père il a dit j'arrête (*Boubacar*)
83. c'est l'entraîneur qui doit me dire je fais comment (*Boubacar*)

84. non c'est ça qu'elle me disait la prof, elle me disait j'avais pas envie de travail... elle a dit si je veux je travaille bien mais moi j'avais pas envie, elle me disait ça (*Amadou*)
85. je venais juste que de venir en France, alors on était en train de parler et après le monsieur, le maître *il nous a dit je sors de la classe* et j'étais pas contente (*Lucie*)

Ces énoncés ne sont pas du discours indirect puisqu'il n'y a aucune marque de subordination (« il a dit que... , il m'a dit comment... »).

Ils ne sont pas non plus du discours direct. Si les actes d'énonciation rapportés étaient rapportés au discours direct, le fonctionnement des déictiques serait calculé par rapport à la nouvelle situation d'énonciation. En particulier, les catégories de personne qui apparaissent dans la partie citée devraient être indépendantes des catégories du discours citant. Dans l'exemple 80, le père de Boubacar dont ce dernier rapporte les propos décide que son fils doit arrêter le football. Au discours direct, *je* renvoie à celui qui parle (en l'occurrence le père). On attendrait donc un *tu* ou bien un *il* si le père s'adresse à l'entraîneur :

80 bis. Mon père lui a dit (*à l'entraîneur*) : il (*mon fils*) arrête

De même, dans l'énoncé 83, on attendrait : « sors de classe » ou « sortez de classe ». Dans tous les exemples, les références pronominales restent homogènes par rapport à la partie introductive. De même, les modes ne sont pas indépendants de la partie introductive. Les affirmations *il a dit* sont suivies par des affirmations *j'arrête, je sors* et non par des injonctions *arrête, sors*.

On pourrait penser à de l'indirect libre mais l'indirect libre n'est jamais introduit comme un complément du verbe *dire* – c'est à dire marqué de façon univoque comme paroles rapportées. On parle d'indirect libre pour des énoncés qui peuvent s'interpréter comme la voix indépendante du narrateur ou comme les paroles rapportées de son personnage. « Alors il a décidé à ma place ; je devais arrêter le football. Oui, oui, c'était mieux pour moi ».

Dans cette variété de langue, l'énonciateur infère de l'énoncé qu'il a entendu ce qui se rapporte à sa situation sans utiliser de marqueur.

A l'exception peut-être du discours rapporté, les phénomènes que nous venons de relever n'ont en eux mêmes aucun effet handicapant sur le plan de la communication. Mais ils sont exclus du français courant, même dans sa version ordinaire, et désignent les élèves qui les emploient comme usant d'une parlure très populaire, ou de répertoires marqués par leur origine étrangère.

1.3. LEXIQUE

Du lexique employé, on peut à la fois dire qu'il permet la communication orale mais qu'il abonde en termes du registre familier et qu'il est restreint.

1.3.1. Lexique familier

Les faits de lexique familiers sont largement présents chez les enfants d'autres couches sociales mais les "bons" élèves évitent ces termes dans des situations scolaires. Les enfants interviewés utilisent ce vocabulaire avec les enquêteurs¹ :

86. avec Nantia quand on se traite on se critique (*Souleymane*)
87. ouais quand on se vanne (*Souleymane*)
88. Nantia il me met des steaks² dans la tête (*Souleymane*)
89. je mets des steaks à Macire après je suis puni (*Idriss*)

90. des fois on crie quand on parle, on parle fort quand on parle tous ensemble,
A. elle gueule (*Boubacar*)

Pourtant, les élèves ont manifestement une certaine connaissance de la norme lexicale. Tantôt, ils proposent une paraphrase spontanée des unités lexicales déviantes :

91. je suis énervé, je me dis ça me vénère (*Idriss*)

Tantôt, lorsque l'enquêteur partenaire marque étonnement ou désaccord, ils reformulent docilement :

92. E : *ça veut dire quoi quand A. dit "faites des phrases" ?*
I : ben tu reprends les questions et en même temps tu fais des phrases
E : *tu peux me donner un exemple ?*
I : "quand est né Louis XIV ? il est né en nananinanin"
E : *et ça c'est faire des phrases ?*
I : ouais ça c'est une pute de phrase
E : *c'est quoi ?*
I une bonne phrase (*Imed*)

93. I sinon tu vas rien savoir et tu vas te recevoir une boule
E *une boule c'est quoi une boule ?*
I : un zéro (*Imed*)

À la requête de l'enquêteur, Imed corrige docilement son expression grossière ou traduit son argot scolaire métaphorique (*boule* = zéro). Il y a bien choix entre deux expressions possibles. Mais assigner une signification sociale aux formes déviantes retenues est hasardeux : elles peuvent être interprétées comme une arme, un moyen de contestation. Dans la situation de double contrainte où se trouvent les enfants issus de l'immigration, ou des milieux populaires (s'adapter à la langue imposée par le groupe détenteur du pouvoir, ou bien refuser une logique qui ne reconnaît pas leur identité) les élèves tenteraient d'introduire dans

¹ Il est vrai que la situation n'est peut être pas interprétée comme très formelle. Les enquêteurs sont jeunes et peuvent eux-mêmes utiliser un registre familier. Un des enquêteurs évite ce registre. L'autre l'adopte plus volontiers. Avec Amidou, par exemple, S. le premier emploie *bouffon* dans son sens argotique:

[Question :] Et ceux qui aiment ça, t'en penses quoi, d'eux ?

Amidou- Ben... Chacun ses goûts, hein !

[Question :] Tu dis pas " c'est des bouffons parce qu'ils aiment ça " ?

et c'est aussi lui suggère à Jonathan le verbe saouler : J- Ça j'sais pas, ça m'énerve, c'est tout... [silence]
J'sais pas pourquoi. [silence]

Est-ce que y'a des choses qui te saoulent à l'école ?

J- [silence] A part les professeurs, non... Non, à part ça, les profs, non...

² Expression récurrente chez les élèves pour dire une tape derrière la tête

l'échange des termes emblématiques du répertoire dit "des jeunes" pour affirmer leur identité. Symétriquement, l'enquêteur leur signifierait son désaccord et sa volonté de parler en langue standard.

Cependant plusieurs parmi les élèves interrogés ne paraissent pas vraiment défier la société ; ils ne semblent pas mettre leur malaise en spectacle, ni vouloir exhiber une singularité. Au moment, où ils répondent plutôt sagement aux questions qu'on leur pose, ils peuvent usage de verlan ou de vocabulaire argotique. Il se peut qu'enfreindre les normes du bon usage linguistique leur paraisse finalement peu transgressif parce que les limites du familier et de l'argotique se sont déplacées.

De fait, l'enregistrement des échanges scolaires montre des flottements dans l'attitude des enseignants : tantôt le français «jeune», «grossier», «vulgaire» est repris, tantôt les enseignants l'admettent à l'oral soit «pour ne pas insécuriser des enfants» sentis dès le début de l'école comme en danger d'exclusion, soit pour que le cours se déroule sans être tout le temps interrompu. Si la transmission de la norme procède «uniquement et entièrement, toujours et partout du travail des membres [...] sans relâche et sans possibilité d'évasion, de dissimulation, d'esquive, d'ajournement ou de désintéressement¹» on ne peut que constater le caractère irrégulier des rappels de la norme, et la marge importante de tolérance au cours des échanges pédagogiques (on retrouvera le même flottement en ce qui concerne tout ce qui touche les règles de l'orthographe et de la grammaire de phrase à propos de la correction des écrits réalisés en cours de français).

L'usage de termes français comme *ambiance* s'accompagne d'interprétations nouvelles (vraisemblablement inconnues des enseignants) qui entraînent d'autant plus de possibilités d'équivoque que la forme est familière :

94. *durer*

des fois y'en a *ils durent* longtemps (*Amadou*) = ils mettent longtemps

95. *ambiance*

E : même sur **l'ambiance** de la classe ça va ?

B : ouais ça va mais des fois **on fait trop d'ambiance** alors A. elle crie sur nous (*Boubacar*)

96. *direct*

I : si t'as une dictée on te l'a fait par surprise direct, et y'a pas de temps limite par exemple si le prof il doit ramasser il te le dira pas il te la ramasse direct

97. *net*

E : *donc un bon prof pour toi c'est*

I : pas d'injustice, **être net** (*Idriss*)

98. *augmenter*

je voulais augmenter mon jeu, (*Idriss*)

3.2.LES TERMES DE LA LANGUE INTELLECTUELLE

L'usage non stabilisé de termes de la langue intellectuelle est plus handicapant pour tout apprentissage :

99. Les deux pôles sont inversés pour *inférieur/supérieur*

¹ J'emprunte à Garfinkel une partie de sa reformulation de la définition des faits sociaux par Durkheim pour insister sur le rôle des pratiques ordinaires, quotidiennes de la classe (Garfinkel 1996, 2001 pour la version fçse.)

A : parce que les Allemands eux pour eux l'Allemagne elle était **inférieure** (...)

100. *la cour/la cause*

I : si par exemple je défends *la cour* d'un criminel ou quelque chose comme ça (...) il peut me tuer ou quelque chose comme ça, donc c'est prendre un risque être avocat (*Imran*)

Mais surtout le lexique des différentes disciplines étudiées pendant le cycle primaire n'est pas acquis ; ce qui est peu problématique pour un oral de conversation rend évidemment incompréhensible le moindre cours faisant appel à du vocabulaire qui ferait des discriminations fines :

101. E c'était une histoire de langue ?

A non **comment ça s'appelle, par exemple** moi je suis un Italien et quelqu'un d'autre est un juif, ensuite moi je préfère que les Italiens j'aime pas les autres (*Souleymane*)

102. L on a fait les Arts, les cultures

E les cultures ? c'est-à-dire ?

L les matières des Arts quoi, je m'en rappelle plus (*Lucie*)

En production, les enfants peuvent toujours avoir recours à des mots jokers comme *truc* ou *chose* :

103. *E en science vous avez fait quoi en science dernièrement ?*

A : le corps humain, des trucs chimiques, un truc sur le volcan (*Souleymane*)

Ou à des verbes comme *faire* :

104. t'as des pays où tu dois, avant c'est ce qui paraît, fallait payer pour aller à l'école, **eux ils font gratuit** (*Amadou*)

Mais ces *choses*, ces *trucs* qui ne sont pas explicitement différenciés les uns des autres restent flous, ne permettent pas de stabiliser des savoirs, de passer d'un objet au réseau d'énoncés qui en propose une construction discursive.

1.3.2. L'activité de l'enseignant à propos du travail sur le lexique

Les approximations lexicales des élèves gênent les apprentissages scolaires. Les enseignants y sont tout à fait sensibles, et en classe, ils traitent en permanence des particularités lexicales des textes qu'ils lisent avec leurs élèves.

Voici un moment caractéristique du début d'un cours de CM2, consacré à la lecture du *Journal* d'Anne Franck¹.

Enseignante - donc c'est la petite Anne Frank heu c'est une photo qui a été prise alors peut-être à mon avis heu un petit peu avant qu'elle ne soit envoyée dans un camp de concentration donc là c'est une petite f- c'est une photo on dirait une enfant de dix onze ans
élève - *pourquoi il dit concentration là ?*

¹ Les observations de classe se sont déroulées pendant un trimestre à raison de plusieurs heures par semaine. L'extrait cité est représentatif de ce cours, mais ne permet pas de généraliser aux cours de français en général.

Enseignante - *concentration ? parce que on concentrait un certain nombre de gens l'autre fois à propos du film La vie est belle ils étaient dans des camps de concentration ça veut dire on est tous réunis tous ensemble d'accord maintenant si je vous dis à votre avis est-ce que vous avez tout le journal en entier ?*

élèves- non

Enseignante - non vous avez quoi ?

élève - un extrait

élève (N'Faly)- [la moitié]

Enseignante - *alors est-ce que même c'est la moitié ?*

élèves- non un extrait

Enseignante - *alors on va dire un extrait un extrait on se rappelle que c'est*

élève- [une partie]

Enseignante - *un petit bout de tout un livre d'accord*

[...]

Enseignante - est-ce que vous voyez un petit peu ? est-ce qui heu par contre maintenant y'a des mots que vous ne comprenez pas ?

élève - ouais

Enseignante - [dans le journal dans cet extrait de journal ?]

élèves- *héréditaire (inaudible)*

Enseignante - *chut pas tous en même temps qu'est-ce que ça voudrait dire d'habitude les professeurs sont des gens les plus capricieux du monde peut-être seront-ils pour une fois capricieux du côté coulant ?*

élève- *capricieux ça veut dire heu*

Enseignante - [ça veut dire ils sont difficiles les professeurs heu tantôt ils vont être alors ça veut dire quoi capricieux du côté coulant]

élève- *énervé énervé*

élève - [pour que les autres (inaudible)]

Enseignante - voilà c'est cette idée là d'habitude heu *ça veut dire que là peut-être pour une fois ils vont ils vont peut-être pas faire redoubler tous ceux qui devraient redoubler ils vont peut-être être bon heu ils vont être difficiles dans le choix de ceux qui vont redoubler mais ils vont peut-être être sympathiques pour une fois du côté coulant c'est-à-dire du côté des élèves qui travaillent pas trop peut-être qu'ils vont les laisser passer quand même*

élève- [ça veut dire quoi héréditaire ?]

Enseignante - [quel autre mot de vocabulaire ?]

Enseignante -élèves- héréditaire que veut dire héréditaire ?

Idriss - héréditaire ?

Raï *ssaça vient d'héritier*

Enseignante - ah bonne famille tiens Idriss t'as entendu ce qu'a dit Raï ssa elle a dit qu'héréditaire ça venait d'héritier

Idrisse- ben je savais hein

Enseignante - ben ça veut dire quoi alors ?

élève - [inaudible]

Enseignante - attends -tends -tends Idrisse il sait j'aimerais qu'il nous dise

élève (Idrisse)- héritier c'est

Enseignante - héritier ouais qu'est-ce que ça veut dire ?

élève - par exemple y'a un roi

élève (Idrisse)- [(inaudible) et un roi qui meurt après son fils i(l) prend son héritage]

Enseignante - d'accord alors là imagine je te dis heu mon père heu mon père il avait toujours un mauvais caractère et bien moi je suis son fils j'ai un défaut héréditaire j'ai mauvais caractère aussi qu'est-ce que ça veut dire ?

élèves- vous avez (inaudible) pareil

Enseignante - chut Farah ?

Farah) - il a pris l'exemple de son (père ?)

Souleymane - tu suis son truc

Enseignante - y'a l'idée de mon père était comme ça alors moi j'ai hérité des mêmes défauts ou des mêmes qualités d'accord non excuse-moi Souleymane je pense qu'il y a des choses plus urgentes dans la vie tu vois ça ça peut attendre (rires Idrisse) n'est-ce pas Idrisse ? ça peut attendre ? Macire (!) ça va y'a d'autres mots difficiles ? à part (inaudible) héréditaire ?

élève- mutuellement mutuellement

Enseignante - mutuellement ça veut dire ensemble on s'entraide on est solidaire on se soutient les uns les autres d'accord ? ça veut dire que y'en a qui ont peur de redoubler d'autres qui sont qui savent qu'ils vont redoubler mais tout le monde se s'encourage en disant on va tous passer

élèves- hériidaire Souleymane

M - alors déjà c'est pas hériidaire et deuxièmement on l'a déjà expliqué

Un premier trait caractérise ce travail sur le lexique : il reste oral. Rien ne sera écrit à propos des mots expliqués, ni pendant le cours, ni aux cours suivants. Or l'exclusion de l'écrit a des conséquences sur le travail pédagogique. Elle entraîne un certain type de rapport à la langue qui limite de fait les activités de décomposition analytique du savoir à acquérir.

Par ailleurs, l'explication mise en œuvre repose deux procédés dominants : tantôt l'enseignante a recours à des paraphrases en contexte qui ne prennent en compte aucune des propriétés linguistiques du mot. Un adverbe, « mutuellement » a ainsi été glosé par des propositions comme « on s'entraide, on est solidaire on se soutient les uns les autres ». La combinatoire syntaxique du mot avec les autres n'est alors pas envisagée. Les renseignements donnés permettent de comprendre approximativement le texte mais en aucune façon d'utiliser le mot, de se l'approprier.

Tantôt, les élèves et l'enseignante ont recours à des gloses étymologiques ou morphologiques :

Idriss - héréditaire ?

Raï ssaça vient d'héritier

La spécialisation du mot dans un domaine discursif n'est alors quasiment pas abordée ? On en a un exemple particulièrement frappant (parce qu'il nous choque pour des raisons morales dues à sa charge historique) lorsqu'il s'agit de *camp de concentration* :

concentration ? parce que on concentrait un certain nombre de gens

Au-delà de l'évidence qu'il ne suffit pas de recourir au verbe *concentrer* pour comprendre le sens de *camp de concentration*, on voit que c'est l'articulation d'une mécanique formelle et d'un emploi dans un site discursif précis qui n'est pas envisagée.

Il y a une exception dans l'exclusion du travail systématique sur le lexique : celle du métalangage critique du cours de français qui est régulièrement rappelé. Ici

même, les enseignants et les élèves reviennent longuement sur le sens d'*extrait* et en proposent une définition.

Aujourd'hui, dans la plupart des écoles, dans un contexte pédagogique général où la communication prime sur l'enseignement systématique de la langue et où le lexique est considéré comme inenvisageable à cause de son irrégularité, on constate que le lexique n'est pas enseigné systématiquement. Toute l'activité est focalisée sur la lecture du texte, lecture supposée être seule capable de donner du sens à l'acquisition des mots : corrélativement, le travail sur le lexique disparaît en tant que segment identifiable de savoir (et parallèlement le rapport à la langue en tant que système formel).

On peut opposer à la leçon « en passant » citée ci-dessus, le travail méthodique mené par l'école populaire du XIX^e et du début du XX^e siècle.

Tout d'abord, c'est à partir de l'écriture que l'école publique cherchait à modeler l'usage oral (comme évidemment l'usage écrit) : tous les élèves étaient invités à associer étroitement, la lecture de textes-modèles et des exercices. Ces textes visaient explicitement à l'incorporation du vocabulaire permettant au membre de la société de pratiquer ses droits. R. Balibar (2001) cite par exemple le titre complet, de *Francinet* livre de lecture, aussi célèbre en son temps que le *Tour de France par deux enfants*. Comme le titre l'énonce fort bien, à la vieille morale, s'ajoutent désormais des savoirs qui sont à la fois de l'ordre du juridique (les lois qui organisent les relations sociales) et de l'ordre de la vulgarisation scientifique (ce que des ruraux doivent savoir d'agriculture, d'hygiène, ou de "sciences usuelles" pour améliorer leur vie quotidienne).

105. G. Bruno, *Francinet, Livre de Lecture Courante, Principes Élémentaires de Morale et d'Instruction Civique, d'Économie Politique, de Droit Usuel, d'Agriculture, d'Hygiène et de Sciences Usuelles, avec les additions nécessaires introduites après les programmes officiels de 1882 sur les héritages, les testaments les faillites et banqueroute, la tenue des livres et la Comptabilité, les contrats de vente et de louage, les baux, les caisses d'épargne scolaires et postales, les titres de rente, l'assistance publique, l'usure, les hypothèques et les notaires, le devoir militaire et la discipline, les ventes sur saisie, les grèves, le danger des révolutions, la nature et les limites de la souveraineté nationale, les droits civils, les actes de l'état civil, les maires, les préfets, les conseils municipaux et généraux, les tribunaux civils et de commerce, la cour de cassation, etc., etc. [etc. dans le texte]. (Bruno 1869, cité dans Balibar 2001.)*

Ces savoirs, ciments de la construction sociale font de la représentation de ce qui est nécessaire pour être un citoyen moderne un mixte de connaissance du droit et de connaissance des sciences. A cette ambition, correspondait le mode d'intervention de l'école articulant acquisition d'informations et stabilisation par l'écrit sous forme d'énoncés simples où chaque élément était traité comme porteur d'un sens précis.

Cette attitude analytique¹ impliquait une véritable centration sur l'acquisition d'un vocabulaire "propre", depuis les premiers mots "concrets" du vocabulaire rural, enseigné par familles dès le cours préparatoire « quant à leur orthographe, quant à leur sens ; quant à la manière dont ils s'unissent pour former des phrases » (Carré, 1899 *le*

¹ que l'on peut faire remonter à la conception condillacienne du savoir

vocabulaire français. Etude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle.
A. Colin):

Plusieurs fois par semaine, une leçon de vocabulaire abordait un champ sémantique. La leçon comportait :

Une partie sur la formation des mots. Dès la première leçon sur les arbres fruitiers, l'auteur du manuel, Carré, fait remarquer aux élèves de CP qu'en partant du nom d'un fruit, il « a suffi de remplacer l'*e* final par *-ier* pour former le nom de l'arbre qui le produit ». le lexique signifie en raison des rapports qui rapprochent le mot pommier du mot *pomme, poirier, prunier*, etc., c'est à dire comme relevant de relations systématiques.

Des remarques sur l'organisation hiérarchique du vocabulaire. À partir du générique *pommes*, on fait nommer aux élèves les espèces locales de pommes : *pommes d'api, de reinette, de calville*, etc. Le maître écrit ces noms sur le tableau noir.

L'insertion de ce vocabulaire dans des phrases à l'oral puis à l'écrit, ce qui correspond au souci d'articuler mot et syntaxe, paradigme désignationnel et insertion syntagmatique : « Faire répéter la leçon en variant les expressions et les tournures : *Le pommier donne, produit, porte des pommes ; la pomme est le fruit du pommier ; c'est le pommier qui donne les pommes ; on récolte les pommes sur les pommiers*. La faire reprendre en remplaçant les singuliers par des pluriels, etc.

Au-delà même de l'acquisition d'un mot, d'une tournure de phrase... l'élève de cette école acquerrait une mentalité analytique, caractérisée par l'importance attribuée au détail. Il était certainement nécessaire de moderniser ce vocabulaire rural et de l'incorporer dans une syntaxe qui tienne compte des évolutions du français ; il était nécessaire aussi de faire une place plus large au vocabulaire oral d'aujourd'hui. Mais la « recette » reste la même. C'est par l'apprentissage systématique, par la répétition des exercices écrits, qu'on peut entrer dans le français grammatisé de la communication générale.

L'institution scolaire ne peut traiter à elle seule le problème que les administrations judiciaire et scolaire commencent à désigner comme le problème des « élèves en voie de déscolarisation ». Mais il est de sa responsabilité de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et une attitude intellectuelle convaincue que la précision du sens des mots importe, qu'il est utile, pertinent, nécessaire d'acquérir ces mots. L'attention "désintéressée" portée au langage passe d'abord par la réflexion sur le vocabulaire, l'arrêt sur une différence de sens, sur les collocations.

Avant de décider que les élèves ne *veulent pas* faire usage d'un lexique qui trahirait leur langue de "jeunes" ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier. Ne peut-on faire l'hypothèse que le repli sur l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiqué qu'on ne s'est pas donné les moyens d'enseigner systématiquement la langue scolaire ? Pendant plusieurs décennies on a mis l'accent sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à l'appropriation de modèles cadrés), on a privilégié le texte au détriment du travail sur la phrase et sur les nuances du vocabulaire, on a insisté sur les contenus et non sur les formes. Il n'est pas sûr que les élèves les plus en difficulté, pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard, s'y retrouvent. Sauf à renoncer à transmettre une langue commune, la variante "déscolarisée" de l'école nous paraît mal adaptée à ces élèves.

2. L'écrit (Bruno Lesort)

Les productions langagières orales recueillies dans le cadre des entretiens relèvent d'une variété de français populaire où les problèmes de compréhension du lexique constituent peut-être le handicap majeur à la poursuite des apprentissages. Pour autant, à l'exception de quelques enfants, les élèves pratiquent un français de base.

Mais qu'en est-il des productions écrites ?

Nous avons retenu trois indicateurs pour évaluer les productions réalisées en classe de français, en nous demandant si ces indicateurs étaient corrélés : la quantité de texte produite en réponse à un exercice ; les compétences de "bas niveau" (orthographe et constructions syntaxiques) et les savoirs faire complexes (rédaction de textes et réponses à des questions portant sur l'interprétation de textes littéraires...) ¹.

2.1. L'ORTHOGRAPHE

Dans une première partie, nous évaluons l'orthographe des textes ².

Aucun des enfants de l'échantillon ne domine les règles élémentaires de l'orthographe.

2.1.1 Morphologie du groupe nominal

Les règles d'accords sont mal respectées. Quelques élèves ont à peu près intégré les accords les plus simples à l'intérieur du groupe nominal ; d'autres semblent procéder aléatoirement, même lorsqu'il s'agit d'une succession : déterminant + substantif

Voici un exemple d'accord à l'intérieur du groupe nominal :

"Au ciel il y a des oiseaux avec plaine de couleurs, il y avait aussi des lions, des tigres qui mangeais de l'herbre, des girafes"

Voici en revanche une élève pour qui l'accord simple du déterminant et du substantif n'est pas automatisé:

"mes copine faisais le marcher et vender **leur coquiage** pour ce faire de l'agent de poche [...] ce qui faisait dut sucés c'est **les boison** qu'on vender et **des grenadine**"

¹ On aurait pu faire d'autres recherches sur l'efficacité de la lecture. Il n'est pas rare dans nos observations d'enregistrer des moments comme le suivant qui révèle de nombreuses approximations de lecture:

élève - maîtresse j'ai pas compris tu pousseras nous aussi
Maîtresse- tu
élève- pousseras
élèves- passeras
Maîtresse- y'a pas marqué tu pousseras regarde bien

² La grille d'analyse utilisée doit beaucoup aux travaux de Nina Catach, en particulier les ouvrages *L'orthographe*, PUF, coll. Que sais-je ? 1998 et *L'orthographe française. Traité pratique et théorique*, Nathan, 1995, ainsi que l'ouvrage de Jean-Pierre Jaffré et Michel Fayol : *Orthographes, des systèmes aux usages*, coll. Dominos, Nathan, 1997. Par ailleurs, l'ouvrage majeur, bien qu'ancien, de Henri Frei, *La Grammaire des fautes* (1929), fournit une méthode d'observation efficace et remarquable pour l'étude des copies.

2.1.2. Morphologie verbale

Au-delà des cas où l'accord concerne la relation du déterminant et du substantif lorsqu'ils sont juxtaposés, les élèves paraissent n'avoir mis en place aucune règle.

En particulier, la connaissance de la morphologie écrite du verbe semble inexistante. Les élèves écrivent indifféremment *-ait, -ez, -er, -é...* ; erreurs montrent que les catégories de temps, de mode sont peu connues, ou du moins non mobilisables en situation :

“**on pouvais allez** ramaser des coquillage qui échouer dans le sable”

“je lui **est** demandé”

“les deux chien on **aboyer**”

“mosieur Diamant **et arriver**”

Ces élèves en grande difficulté ignorent même la catégorie du présent et de l'imparfait (ou bien ne s'en soucient pas), et ne semblent avoir installé aucun automatisme :

Le problème de l'orthographe recoupe d'ailleurs l'absence de connaissance de la morphologie :

- Chez de nombreux enfants, la morphologie du passé simple n'est pas en place :

La désinence de la 1^{ère} personne peut être alignée sur la 3^{ème} personne pour les verbes du 1^{er} groupe :

“je le **ramena** chez moi”

“je la **surnomma**”

“je **l'appela**”

“je lui **donna**”

Les verbes du 3^{ème} groupe sont régularisés sur le modèle du premier groupe :

“puis il s'en **dormat**”

“puis il **viva**”

D'autres modèles plus rares peuvent intervenir :

“je **retourni** dans la forêt”

L'imparfait n'est pas connu (ou reconnu) même dans les cas “simples” où le sujet jouxte le verbe:

“**iloublier**”

“les enfant se **jeter** dé l'eau”

“leurs manan ne **savez** pas”

“je me **diser**”

“il y **avé** marquet”

Les conjugaisons ne sont pas installées au présent de l'indicatif. Les problèmes peuvent être graphiques :

“les enfant **sortes**”
“leur mère les **grondes**” (aussi **grond**)
“des manans qui **partes chercheurs** (ce même élève peut aléatoirement utiliser le -s “du pluriel” pour toutes sortes de morphèmes : ici l'infinif) ”

Même lorsque le pronom sujet placé devant le verbe, il ne fonctionne pas comme un “déclencheur” de conjugaison :

“il **travail**”
“il **et** très conten

Les problèmes peuvent recouper l'apprentissage (oral comme écrit) des paradigmes :

“leurs mère **aye** chez le directeur
“il ne **conprande** pas” en place de “comprennent”
“il **prande**”

L'orthographe grammaticale est une zone délicate pour beaucoup d'élèves et ce groupe se distingue non par la nature des maladroites, mais par leur abondance.

2.1.3. Orthographe lexicale

Ces enfants ont également une orthographe lexicale très médiocre. Les erreurs peuvent porter sur les découpages des mot, :

“les enfant joues dans **d'éflac** d'eau”

ou conduire à des agglutinations comme cet exemple écrit en rébus - ce qui suppose une non familiarité avec la langue écrite :

“le marchant (...) **ses forcait**”

Les erreurs concernent des mots lexicaux très fréquents et tous les types d'erreurs sont présents. Certaines laissent supposer une mauvaise perception des oppositions phonologiques :

entre /b/ et /d/ : “il est **bevenu**”
entre /b/ et /p/ : “ils ne se **pat** plus”
entre /f/ et /v/ : “les males **fien** anmars”
entre /s/ et /z/ : “soixant **quens** gramme”
entre /ç/ et /S/ :
“**pourèche** mabsenté 2 ou 3 jours”
“ma vie na pas trop **genger**”
autour des nasales : entre /o/ et /ô/ :
“eu sont libres et **nos** [= n'ont] pas **haute** [=honte]”

La transcription du yod est aussi objet de difficultés grammaticales et lexicales :

“il faut que **jaie** me caché”
“j’alais **m’abilais**”
“en **millieu** de vers”
“mes copine faisais le marcher et vender leur **coquiage**”

Les erreurs montrent une mauvaise connaissance des mots du français écrit courant :

“je regardais s’est **énitiale**”
“un **fé** divers”
“Lucignolo est le **copin**”
“un **piroquer**” en place de “perroquet”
“il y a beaucoup de **fruille**” en place de “fruit”
“une **anné**”
“un livres **d’avanture**”
“un verre de lait **fraît**”

Les élèves ne semblent pas se servir des liaisons à l’oral pour écrire correctement les logogrammes grammaticaux :

“le lendemain matin **mé** amis”

De même, les erreurs sur la terminaison montrent une absence de recours à la morphologie dérivationnelle, pourtant à la base de l’enseignement de la langue écrite :

“il et très **conten**” vs **content** (le **t** final permettant l’accord en genre)
“**impasien** n’est guère le guepar” vs **impatient**

La langue écrite ne semble pas en tout cas relever d’une morphologie, constituée par des sous-systèmes réguliers, dont il faut impérativement appliquer les règles.

2.2. LA DIMENSION TEXTUELLE

Ce manque général de maîtrise des savoirs orthographiques de bas niveau, n’empêche pas une certaine hétérogénéité de la population des élèves sur d’autres plans

Quantité d’écrits mobilisable

La quantité d’écriture mobilisable est un premier indicateur essentiel d’une entrée dans l’écrit. À un pôle de l’échantillon de cette population d’élèves en grande difficulté, certains s’épuisent au bout de quelques lignes :

“j’etait en pretagne a beg meil an partait toujours a la mer aussi on fessait du cattamarent de la peche aussi de la peche en mer aussi du velo du cartigge est aussi des randonne dans des tente ou dans le bateau le bateau le fleur de mer aussi un notre bateau le pot pof.”

Au regard des normes scolaires, ce récit très peu structuré témoigne d’une non familiarité avec l’écrit.

Pour ne pas centrer l'observation sur la ponctuation déficiente, et sur les nombreuses erreurs graphiques qui parasitent la compréhension, nous pouvons retranscrire le texte de Moussa :

“j'étais en Bretagne a Beg meil ; on partait toujours à la mer ; aussi, on faisait du catamaran, de la pêche, aussi de la pêche en mer, aussi du vélo, du carting est aussi des randonnées dans des tentes ou dans le bateau (le bateau *Le fleur de mer* , aussi un notre bateau le *pot pof*.”

On constate que le texte est réduit à un inventaire d'activités, que le vocabulaire exprimant les émotions ou les sentiments est absent du bagage lexical de Moussa, que tout développement thématique est absent. En comparaison, voici l'extrait d'une narration d'une élève maîtrisant les règles rhétoriques de la rédaction:

“Je fus prise panique quand je remarqua que l'animal était à mes trousses et me mis à courir si vite que bientôt je m'arrêta. Je me retourna, plus d'animal, j'étais soulager et inquiète à la fois.”

De plus, ces élèves en grandes difficultés puisent dans le stock de structures et de procédés propre à l'oral :

SYNTAXE

- Détachements du sujet

La dislocation du sujet renvoyé en fin d'énoncé est un indice fort de l'oralité :

“**ce qui** faisait dut suces **c'est les boison**”

“**ils** pèse 75 gramme **un cigogneau**”

“**8 vers** on appelle **ça l'octosyllabe**” (= un groupe de 8 vers s'appelle)

ainsi que les constructions parataxiques des complétives :

“je remarque sur l'emploi des majuscules il y a **Il-Elle** ou **Elle et On**”

“j'avais peur mais **parents m'angeulent**”

“il est très conten parce **y'a lui**”

- Concordances de temps

Ce sont des élèves qui méconnaissent les concordances de temps et emploient indifféremment imparfait et présent :

“**j'allais** acheter mon matériel comme ça **je suis** tranquille”

“**j'étais** un peu fatigué parce que **je me suis leveillé** à 4h du matin”

“**il s'arrêtait** a chaque maison et **tent** l'oreille”

L'imparfait est utilisé aussi comme seul temps narratif de base :

“puis un jour un **pit-bulls venait** ver le petit chien”

“après une grande bagarre, mon tonton tomba dans l'eau. Je **voyers** le monstre revenir vers moi”

“j’entendit un bruit et tout d’un coup **j’avait** des frisons dans le dos”

D’ailleurs l’ensemble des connaissances temporelles semble se limiter à quelques temps de base : au-delà, le futur et le conditionnel sont absents des copies. Le support *aller + infinitif*, plus simple morphologiquement, est en effet préféré au conditionnel :

“je ne savais pas si les plus grands **allaient être** gentils avec nous”

le futur périphrastique au futur synthétique :

“je **vais vous parlez**”
“je **vais maitre** mon abrit”
“je **vait avoir** que ma jupe”

le verbe “faire”, porteur des marques de conjugaison, est préféré aussi au verbe synthétique “pêcher” :

“on fessait de la peche”

L’écriture de la narration suivante, à peu près cohérente, présente une introduction, une conclusion et l’emploi du passé simple. Mais elle illustre aussi l’absence de stabilité dans les formes, l’arbitraire du découpage des mots qui ne tient aucun compte des catégories de discours (“**vetu**” pour “veux-tu”), la ponctuation déficiente, des écritures non fautives alternant avec des créations personnelles :

“Un jour je me promenais dans les bois de meaux puis je manfonce dans les bois la nuit commence à tomber puis l fais froid puis je mandors la nuit passas je me suis bien reposé le soleil se leva la matiné commença je me promène puis je vois un écurille qui s’approche de moi il avence il avence puis je le pende est ils me dit bonjour puis je le regarde et il me dit commença va moi je lui repons sava, et toi il me dit bien je lui demanda ou son c’est parent je sus tout de suite quil c’était perdu je leda a retrouve ces parent tous dincou il se pasa celque chose un buison bouge je me demanda ques-ce-qui passe puis j’avancai je regarda dans les buison puis je voi la famille des parent qui avai des petit lapinaux puisil sennaleur (s’en allèrent) tous heureux et tranquiil”

D’autres élèves parviennent à se mobiliser plus longtemps sur une tâche d’écriture. Cependant, l’examen d’une copie comme celle de Lucie montre des difficultés de cohérence énonciative qu’elle ne maîtrise pas totalement et des problèmes de vocabulaire courant. Lucie emploie la formule d’introduction de conte, mais les marques de personne qui suivent cette formule oscillent entre anaphore et deixis : l’impersonnel *elle* et le personnel *je* (collage d’un texte en *je* et d’une copie/récitation d’un passage de la genèse). De plus, un mot simple comme “bananier”, inconnu de Lucie, est paraphrasé en “un arbre de banane” :

“Le jardin magnifique

Il y avait un jour **je** rentrais dans un jardin.

Elle regardait tout autoure de **moi** il ya de arbres, des fleurs extraordinaire, des animaux.

elle m’approcha des fleurs **je** regardais plus près c’était une rose, un coquelicot, une violet, ect... **elle m**’approcha encore une fois **je** vue **un arbre de banane** alors je pris une banane et le mangea. Au ciel il y a des oiseaux avec plaine

de couleurs, il y avait aussi des lions, des tigres qui
 mangeais de l'herbre, des girafes, de serpent
 qui était gentil, mais quelle que serpent
 était rusé de tout les animaux.
 Il y avait un arbre dans le jardin quand
 ne pouvais pas toucher et manger
 mais ève un jour rencontra un
 serpent qui lui dit pas du tout ! vous
 ne mourrez pas ! mais Dieu sait que, le
 jour où vous en mangerez, vos yeux s'ouvriront
 et vous serez comme des dieux, qui connaissent
 Le bien et le mal.”

Sauf à considérer que ces faibles performances sont l'effet d'un refus identitaire, on est amené à constater le manque d'efficacité d'une école qui ne se mobilise plus autant sur l'apprentissage de l'écriture (ni dans ses aspects les plus gestuels, copie au tableau..., ni dans ses aspects réflexifs, avec le recul de la grammaire, ni dans sa dimension quotidienne d'exercice).

2.3. NOTE SUR DEUX TYPES D'EXERCICES PROPOSES EN REPONSE AUX DIFFICULTES

Au collège, l'enseignante d'Amadou propose des exercices de réécriture centrés sur l'amélioration du premier jet. La double correction encourage les élèves à se mobiliser pour améliorer leur note. Pour leur permettre d'enrichir leur texte, du vocabulaire, préalablement expliqué et présenté dans des phrases, reste inscrit au tableau. Les activités sont ainsi soigneusement balisées. Voici le premier jet d'Amadou commentant *La grande panique*, dessin de Sempé :

Q : “Racontez la scène que vous avez sous les yeux.”

“Y'avait des manans qui partes chercher leurs 'enfants l'école est il pluée les enfants qui sont à l'école joues dans la cour joues dans d'eflac d'eau se jeter dé l'eau sur eux et sur les autres et leurs mamans ne savez pas à la sortie de l'école les enfant sortes et leur mère les gronds parce - que les s'enfants ont attrapers la gripes et ils sont sales leurs mère aye chez le directeurs et engueule le directeur et les enfants ont changes d'écoles”

Après une recherche collective de vocabulaire et une étude orale du même dessin à commenter, voici la réécriture du devoir :

“La sortie de L'école

Il y avait à l'école des enfants il pleuver les enfants patauger et tournoyer et sauter d'un pied sur l'autre et trempé. A la sortie leursmères ne saves pas qui sont mouillersleurs mères les grond parce que ils sont mouilliers parce que ils ont attrapes la grippe.”

Amadou a essayé d'intégrer du vocabulaire ; il a d'ailleurs copié tels quels les infinitifs écrits au tableau, sans les conjuguer à l'imparfait. Il n'est pas parvenu non plus à régler le problème des temps de la complétive. La quantité d'écrit reste très faible et dépend sans doute en grande partie du manque d'habitude.

Les corrections portent comme la première fois sur la ponctuation déficiente et sur le vocabulaire qui n'a pas été totalement utilisé, alors qu'il était inscrit au tableau. L'enseignante, pour ne pas trop sanctionner l'élève, a corrigé uniquement l'orthographe des infinitifs fautifs.

L'impossible analyse de texte

Dès que les exercices sont des exercices d'analyse et non d'expression, dès qu'ils mettent en jeu un vocabulaire second, scolaire... la plupart des élèves de l'échantillon renoncent à toute activité. Le commentaire est une activité beaucoup plus discriminante que la narration écrite, dans laquelle, malgré tout, les élèves peuvent se référer à des formes textuelles familières à l'oral. Quand il s'agit de produire quelques lignes, l'essentiel des difficultés se concentre alors sur les normes écrites. Quand il s'agit de commenter, c'est une conduite langagière beaucoup plus étrangère à l'oral ordinaire qu'il faut mettre en place.

En fin d'année de 6^{ème} la même enseignante distribue un questionnaire sur un texte de Claude Roy, *Le chat qui parle malgré lui*.

- 1° Quelles sont les nobles origines du chat ?
- 2° Comment se manifeste au début ce don stupéfiant de la parole ?
- 3° Comment l'utilise-t-il à son avantage après en avoir été très inquiet ?
- 4° Quel stratagème, quel mensonge invente Thomas pour éviter ce que cette situation aurait de très gênant ?
- 5° Quels sont les défauts de la Mère Michel que le chat révèle au grand jour ?
- 6° Quelle vérité l'auteur tente-t-il de nous faire croire sur les chats à la fin du livre ?
- 7° Relevez plusieurs faits ou récits qui montrent que l'auteur aime bien les chats."

Voici la copie d'Amadou

"Le chat qu'il parle malgré lui
"1 Il est très conten parce y a lui comme chat qui peu parle"

Elle est éloquente. Même si l'élève n'a pas frontalement refusé l'exercice en rendant une copie blanche, il ne répond pas aux questions. Tout fait sans doute problème. D'abord, le vocabulaire *stratagème*, *don stupéfiant*, etc. et les tournures de phrases appartiennent au registre littéraire. Or, Amadou comme plusieurs des élèves de l'échantillon est très sensible à la situation diglossique où il se trouve. Il n'hésite pas à dire à son enseignante "madame, vous parlez comme un ministre", ce qui laisse entrevoir derrière les manques que nous avons évoqués un sentiment de différence, qui est parfois à la fois revendiquée contre une contre-norme et subie comme un stigmate (Bourdieu, 1983, Bautier 1995).

Ensuite, il ne s'agit pas de s'exprimer, mais de parler sur un texte.

Enfin, les questions ne se confondent pas avec la trame narrative du texte. Elles portent entre autres sur le *point de vue* adopté par l'auteur (questions 6 et 7) suggérant qu'une histoire n'est pas indépendant d'une prise de position parmi d'autres qui seraient également possibles ; ou bien elles

Désespérée, l'enseignante se borne à inscrire sur la copie : "réponse pour quelle question ?"

On constate la démobilité rapide des élèves en grande difficulté, devant l'impossibilité de répondre aux exercices proposés. Ces élèves ne sont pas encore déscolarisés mais ils ont renoncé à travailler et développent comme nous le verrons dans les études de cas une très forte division entre les adultes, les enseignants, les blancs, les racistes qui les humilient... et eux, ceux qui sont issus de l'immigration et victimes du racisme.

BIBLIOGRAPHIE

- BALIBAR Renée (1985) *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, coll. « Pratiques théoriques ».
- BALIBAR Renée (2001) « La langue républicaine » *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Paris, éditions de la MSH.
- BAUTIER Elisabeth (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris. L'Harmattan.
- BLANCHE BENVENISTE Claire *et alii* (1990) *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, éditions du CNRS.
- BOURDIEU Pierre (1983) « Vous avez dit populaire ? » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46.
- BRANCA-ROSOFF Sonia (2001) « De l'institution des langues à leur universalisation » dans Branca-Rosoff ed. (2001) *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Paris, éditions de la MSH.
- GADET Françoise (1989) *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- GARFINKEL Harold (2001) « Le programme de l'ethnométhodologie » (tr. De « Ethnomethodology's program » *Social Psychology Quarterly*, 59 (1)) in de Fornel M., A. Ogien, L. Queré, *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale* : 31-56.

Partie V. Processus de décrochages et de raccrochages, les effets de cumul à l'œuvre. Portraits d'élèves.

1. Deux études de cas : Lucie et Moussa (Bruno Lesort)

Nous présentons quelques uns des entretiens que nous avons eus avec Lucie et avec Moussa¹ non pour rendre “vivant” ce compte rendu d'enquête mais parce que nous avons rencontré des individus divers, au lieu d'un groupe homogène.

En lisant ces entretiens, on peut toucher du doigt les limites de la catégorie “élèves en voie de déscolarisation”. Lucie par exemple maîtrise parfaitement le français courant de conversation ; elle a mal acquis le programme scolaire correspondant au primaire et reste sur la défensive tout au long de l'entretien. Moussa a davantage de difficultés de langue, se désintéresse des apprentissages. Les interventions de ces deux élèves se placent sur un continuum où globalement la fille, Lucie, ne se situe pas en rupture avec les enseignants et continue à travailler jusqu'à la fin de l'année de 6^{ème}, alors que Moussa, le garçon, rejette violemment toute l'équipe éducative. On peut se poser la question de savoir si les réactions différentes de ces deux élèves tiennent à leur différence sexuelle ; en tout cas, il apparaît que dès le CM2, on pouvait prédire que Moussa aurait rapidement des ennuis à son entrée au collège.

Prendre pour objet l'interview, c'est d'abord pour nous observer la façon dont enquêteur et informateur ont collaboré pour fabriquer un produit mixte, résultat pour une part des curiosités de l'enquêteur et pour une part des réflexions de l'informateur, confronté à des questions que souvent il ne se posait sans doute pas avant l'entretien : “Recueillir de la parole par interview, c'est recueillir une parole façonnée par l'interaction de l'interview”, rappelle J. Bres². Pour des élèves mal à l'aise dans l'institution scolaire, l'interview se rapproche dangereusement du dialogue entre un maître qui pose les questions et un élève qui doit répondre. Plutôt que d'en tirer comme conclusion que l'objectivité est impossible puisque les objets dont il a été question ne sont pas indépendants du discours de l'enquêteur, il nous a paru intéressant de partir de la dynamique de l'interview, d'interpréter le contenu des informations fournies par les élèves en fonction de leurs modalités d'échanges avec l'enquêteur. Nous essaierons de mettre en rapport les types de réponses et les catégories de l'enquêteur, les thèmes de réflexion qu'il propose au cours d'une enquête semi-directive. Au regroupement thématique parlant opéré par J.-P. Terrail et S. Bonnéry répond, de façon complémentaire, le défilement des séquences de l'entretien.

Pour autant l'entretien doit être contextualisé. Nous mettrons donc en relation des devoirs, des paroles d'enseignants et des séquences observées en classe.

Dans ces interviews, l'enquêteur invite l'élève à se comporter non en simple participant du monde de l'école, mais en observateur de son propre comportement. Comment ce dernier va-t-il accomplir cette tâche inhabituelle – va-t-il se l'approprier ? Va-t-il au cours de

¹ Les prénoms des deux élèves présentés dans ces études de cas ont été changés, de façon à protéger leur anonymat et leur vie privée. Concernant les noms des autres élèves, des enseignants, et des noms de lieux, nous avons choisi de faire apparaître seulement leurs initiales.

² “L'entretien et ses techniques”, *L'enquête sociolinguistique* (1999 : 69).

l'interaction accroître ses potentialités réflexives¹ ? Par ailleurs, les thèmes abordés, les questions posées le sont à partir de ce que les travaux de E. Bautier et Rochex nous ont appris sur les savoirs scolaires ; les réponses sont à resituer dans le cadre des travaux d'E.S.COL sur les pratiques langagières des élèves en difficulté.

L'enquêteur est aux marges de l'école : étranger à la communauté scolaire, il s'intéresse pourtant à ce qui s'y passe. Malgré une première rencontre avec les classes observées, où il a insisté sur ses objectifs de recherche, bien distincts de l'évaluation scolaire, les élèves ne perçoivent pas nettement son statut et ses objectifs : Qui est-il pour leur poser des questions sur leur scolarité ? Il s'est présenté comme étudiant, effectuant une recherche sur leur école. Il est donc associé au discours universitaire, porteur de normes. Mais l'enquêteur est aussi le tiers extérieur à l'école, ou au collège, qui permet aux élèves de justifier leurs problèmes relationnels.

Les deux locuteurs ne sont pas orientés vers le même but. Par exemple, l'enquêteur cherche à obtenir des informations sur les difficultés scolaires que l'élève peut essayer de dissimuler. Pour autant nous ne croyons pas qu'on puisse interpréter le déroulement de l'entretien en termes d'*intention* des élèves : nous n'avons pas les moyens de démêler ce qui relèverait de stratégies rhétoriques et ce qui relèverait d'une "représentation cognitive" stabilisée plus ou moins consciente. Ce que nous pouvons faire, c'est mettre en rapport des réponses, des façons de dire, ou de ne pas dire, de parler d'abondance, ou de répondre par monosyllabes, avec les questionnements de l'enquêteur : d'abord avec les thèmes qu'il aborde, et par moment, de façon plus fine, avec ses façons de catégoriser, ses objections, ses modes d'insistance. Nous suivons donc le déroulement de l'entretien, en nous efforçant de mettre en relation les *objets* dont il est question, et des façons d'en parler.

L'entretien semi-directif a fait émerger des types d'activités langagières différents, en relation avec les trois grandes catégories de l'enquête : le sens de l'école, le rapport aux apprentissages et le rapport aux autres acteurs de l'école. Les positions des élèves varient en fonction des thèmes abordés.

Mieux décrire les changements dans le positionnement des enfants qui sont apparus dans la linéarité de l'entretien, c'est aussi – nous l'espérons – permettre aux acteurs impliqués dans l'école de regarder de façon distanciée, à froid, la façon dont les enfants construisent un discours de révolte en liant leur expérience de l'échec scolaire et le sentiment de leur extériorité sociale. Bien qu'ils posent leurs conflits avec les adultes comme la source de leurs problèmes, il paraît vain de chercher dans le seul désamorçage des *moments de tension*² "le" remède au décrochage scolaire.

LES INHIBITIONS DE LUCIE : UNE POSITION DEFENSIVE

Face aux questions de l'enquêteur, Lucie adopte dans l'ensemble une position extrêmement réservée. Ses réponses sont brèves, entrecoupées de longs silences. Elle élude de nombreuses demandes, en particulier dès qu'il s'agit de ses éventuelles difficultés scolaires, refuse encore plus nettement de parler de sa vie privée ou de son origine. En revanche, elle

¹ On pourrait invoquer le concept de "zone proximale" de Vygotsky qui insiste sur l'importance de l'interaction avec un initié dans l'apprentissage.

² Voir Claudine Moï se (2000) "Postures sociales, violence verbale et difficile médiation" *Effets de ruptures dans les rituels conversationnels, la violence verbale* (2000), Elle suggère que "la violence verbale serait plus à envisager comme des effets de rupture dans les interactions rendant impossible toute action de négociation."

prend la parole plus longuement pour évoquer ses problèmes relationnels avec les surveillants ou avec les autres élèves.

Elle vit avec son père et son oncle, 5 demi-frères et 4 demi-sœurs. Nous avons appris par l'administration que sa mère et les mères de ses demi-sœurs et demi-frères vivent en Afrique. Le père doit donc s'occuper des 9 enfants de Lucie, avec l'aide d'un oncle. Lucie explique les raisons pour lesquelles certains élèves "ne travaillent pas". Lucie n'évoque jamais sa situation familiale. Tout au plus, évoque-t-elle (peut-être, et très indirectement) l'importance des mères dans la réussite scolaire :

E tu peux me dire pourquoi à ton avis y'a des élèves qui réussissent bien dans des matières et pourquoi y'en a qui rencontrent des difficultés ?

L parce que ceux qui ont pas de problèmes ils travaillent chez eux, et ceux qui ont des problèmes ils travaillent pas, ils sortent, et c'est tout, ceux qui n'ont pas de problèmes, ils travaillent, ils sortent mais pas longtemps, ils étudient / leurs mères elles leur laissent à rester dehors, **ça veut dire que** leurs mères elles s'occupent pas d'eux et ils s'en fichent, même s'ils vont redoubler

Positionnement très réticent de Lucie

Dès l'ouverture de l'entretien, Lucie répond en termes négatifs. Elle oppose à l'enquêteur des "je sais pas", des silences ou des gestes agacés¹.

E t'es en CM2 cette année et si tu devais présenter ta classe à un élève de CM1 qui l'année prochaine passerait comme toi en CM2, tu lui dirais quoi sur le CM2 ?

L // je sais PAS :

E pourquoi c'est plus facile en CM1 ?

L (claquement de langue) // je sais pas ↓²

Durant l'entretien, Lucie conservera la même attitude réticente, répondant *a minima* aux questions. Elle est tantôt dans le conformisme et convoque des formules toutes prêtes, tantôt dans l'opposition, mais n'investit jamais l'échange. L'enquêteur va d'ailleurs occuper la majeure partie de l'entretien avec des tours de parole beaucoup plus importants que ceux de Lucie.

a) Un "prêt à parler"

Lors de la première rencontre en CM2, Lucie commence par adopter la place d'une élève qui répète fidèlement ce qu'on attend ou ce qu'elle croit que l'on attend d'elle sur ce que l'on doit dire ou penser de l'école. Elle assigne du même coup à l'enquêteur la place de l'évaluateur du discours qu'il est légitime de tenir dans ce genre d'entretien. L'enquêteur qui lui a demandé ce qu'elle conseillera à un élève qui arrive en CM2, etc., recueille donc des bribes conformistes.

E qu'est-ce que tu lui conseillerais ?

L de bien travailler

E de bien travailler ?

¹ Claquement de langue qui appartient à la culture africaine.

² Conventions de transcription :

Soulignés : mots ou énoncés qui se chevauchent

Capitales : segment prononcé avec une intensité forte

: segment prononcé avec une intensité faible

/ : la barre oblique indique une pause

XXX : mot ou groupe de mots incompréhensibles

L et bien écouter et faut être sage en classe

E alors tout à l'heure je t'ai posé la question sur l'école idéale / est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce que c'est pour toi l'élève idéal, l'élève parfait ?

L c'est de tout apprendre tes leçons, de bien écouter, et quand on te pose une question il faut que tu saches répondre

Les modalités déontiques “faut être sage en classe ; il faut que tu saches répondre...”, représentent à la fois la marque d'un discours “neutre et légitime du *il* et du *on* (et de) soumission”¹ au discours de l'autre. Ce sont des marques qui s'adressent directement à l'enquêteur dont la tâche est d'évaluer ce qui se dit. Il fait donc autorité, c'est du moins l'image qu'elle se fait de lui. Il faut remarquer cependant que les réponses mettent en avant l'application laborieuse, la discipline, les apprentissages comportementaux : “être poli, respecter des adultes.” Les apprentissages se résument à une alphabétisation restreinte qui n'est pas ouverte sur l'acquisition de savoirs plus complexes.

E tu sais pourquoi on va à l'école ?

L oui pour apprendre, apprendre à lire, à travailler et écrire // pour être poli // c'est bon (débit rapide) ouais que ça / et à respecter des adultes / et //

On peut rapprocher cette docilité avec les “adoucisseurs” utilisés par Lucie, y compris lorsqu'elle répond sur le climat de la classe. Ainsi lorsqu'elle dépeint sa classe qui, tantôt est insupportable tantôt ne l'est pas, ce qui aboutit à ne pas véritablement répondre à la question, du moins frontalement :

E comment tu la trouves l'ambiance de ta classe ?

L // parfois c'est bien parfois c'est pas bien

Par ailleurs, jamais Lucie n'adoptera les traits de la parlure dite “des jeunes ou des banlieues”, présents dans d'autres interviews. Elle s'en tient à la variété dominante, même si de nombreux écarts syntaxiques (et quelques écarts morphologiques) montrent qu'elle ne domine pas entièrement cette variété standard. Enfin, elle admet la situation pédagogique sous tous ces aspects : respecter les enseignants, la langue de l'école et la situation d'enquête.

Les énoncés pré-formatés centrés sur la discipline et sur l'utilité de construire un avenir normé sont à mettre en rapport avec l'action de l'équipe éducative de l'école, menée au cours du troisième trimestre de l'année 1999-2000 : *Le conseil d'enfants : le langage pour améliorer la citoyenneté*. L'objectif de ce conseil est de créer un espace de parole et d'échanges enfants/adultes autour des problèmes comportementaux qui ont lieu dans l'école :

En septembre 99, pour cinq d'entre nous² le choc ! Nous ne sommes pas accueillis à bras ouverts. Les enfants attendent de nous que nous fassions nos preuves. Nous sommes alors confrontés à un climat d'une extrême violence (insultes journalières, coups). **Nous avons donc besoin de faire comprendre aux enfants que nous étions là pour eux et non pas contre eux. Nous voulions leur dire que l'école était peut-être là pour leur offrir une porte de sortie, pour leur apprendre à se comporter différemment et à trouver une place dans la société.** Nous voulions leur montrer que nous pouvions construire ensemble, adultes-enfants, avec eux, pour eux, mais toujours dans le respect des règles, des projets communs dont les adultes seraient garants.

¹ “Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique”, J.-M. Barbéris, *L'enquête sociolinguistique* (1999 : 133)

² Cf. présentation de l'école A. L'équipe est renouvelée aux 2/3. Cinq enseignants sur neuf, dont le Directeur, sont nouveaux dans cette école.

Dans tous les interviews, on retrouve des énoncés sur l'importance du comportement y compris pour les apprentissages qui proviennent vraisemblablement des échanges entre enseignants et élèves qui ont eu lieu lors de ce conseil.

b) Du rejet de l'image d'une élève en difficulté aux problèmes de 6^{ème}

Cependant chacun des interactants va être amené à déplacer le consensus de départ. L'enquêteur a parlé avec les enseignants de CM1 et de CM2. Lors de la constitution de l'échantillon, l'enseignante de CM2 avait évoqué le "manque de travail et de motivation" de Lucie, "(son) niveau fragile." Il veut donc pousser Lucie à préciser ses difficultés scolaires. Lucie s'oppose à cette image d'élève en difficulté. À la reprise des discours convenus succèdent alors des énoncés en opposition forte.

L'enquêteur qui interroge Lucie sur le changement intervenu entre le CM1 et le CM2 se heurte d'abord à de fortes réticences (« je ne sais pas », silences et mouvements expressifs¹) ; au bout de trois relances de plus en plus pressantes, Lucie évalue les changements en termes de difficultés : « je trouve que les mathématiques c'est le plus dur en CM2 », ce qui semble aller vers une conclusion "je peine en mathématiques". Mais elle va immédiatement inverser sa position et fuir l'image qu'on essaie de lui renvoyer.

E et ça c'est comment pour toi les fractions ?

L c'est facile

E mais qu'est-ce qui est dur en mathématiques alors ?

L les divisions

E les divisions / et pourquoi c'est dur ?

L parce qu'avant, avant j'arrivais pas à les faire et maintenant j'arrive à les faire alors c'est plus, c'est, maintenant c'est facile

Alors que l'enquêteur essaie d'obtenir des réponses sur ce qui est difficile en mathématiques, Lucie énumère des activités "faciles". Agacé, l'enquêteur reformule sa question en la ciblant davantage pour contraindre Lucie à lui répondre. Or, la réponse obtenue à grand peine ne vaut plus que pour un "avant" qui s'oppose à "maintenant c'est facile." En quelques échanges, ce qui était difficile ne l'est plus - entre temps Lucie a installé une position défensive.

C'est seulement quand elle ne comprend pas une tâche particulière que Lucie avoue ne rien faire.

E et si tu comprends pas de nouveau qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?

L je fais RIEN

E c'est-à-dire "tu fais rien" ? qu'est-ce qui se passe ?

L je travaille pas

L'enquêteur essaie alors de discuter à propos de tâches particulières : mais Lucie répond par un "non" d'opposition forte, s'opposant plus nettement encore aux sous-entendus de l'enquêteur.

E est-ce qu'il y a des choses que tu as du mal à apprendre ?

L // non

E non, tu n'as pas de problèmes pour apprendre ?

¹ Véronique Traverso en traite dans *L'analyse des conversations* (1999 : 15-16) dans un passage consacré aux gestes communicatifs *co-verbaux* qui accompagnent la production verbale d'un mouvement expressif.

L non j'ai pas de problèmes ↓

Enfin, interrogée sur ses raisons de ne pas faire ses devoirs, elle rectifie le présupposé de la question, en utilisant la modalité “parfois”. Si elle ne s’oppose pas frontalement à son co-énonciateur. Elle tient à se situer dans l’espace scolaire et dans la réponse aux exigences de l’institution.

E mais pourquoi tu désires ne pas lire ou ne pas faire tes leçons ?

L parfois je les fais pas

E pourquoi ?

L quand je suis fatigué j'ai pas envie de le faire

Au cours de la 6^{ème}, Lucie réalise qu’elle est en difficulté. Au deuxième conseil de classe, elle estimait que son travail était “moyen”, au troisième trimestre, le constat est négatif : quelques jours avant le 3^{ème} conseil de classe, Lucie explique les raisons d’un redoublement éventuel sur un ton triste, lent et d’intensité très faible :

E et pour le troisième trimestre, qu’est-ce que t’en penses ?

L j’ai pas eu des bonnes notes ↓

E quand tu dis “j’ai pas beaucoup travaillé” tu sais pour quelles raisons t’as pas beaucoup travaillé ?

L j’écoutais pas et je bavardais ↓

(Finalement, le passage en 5^{ème} a eu lieu de “justesse”.)

Le dialogue avec l’enquêteur est toujours aussi difficile. Lucie lui oppose rapidement des formules de clôture (“c’est tout, seulement ça...”) qui invitent fermement à abandonner les sujets abordés. Il s’agit à chaque fois de signifier que la réponse est close (soit que Lucie trouve insupportable de s’exposer aux investigations de son co-énonciateur, soit qu’elle estime avoir épuisé le sujet et manque d’habileté langagière pour poursuivre). Quelle que soit l’interprétation, le discours tourne court.

E qu’est-ce que vous avez fait ?

L des verbes / le passé composé et là on est en train de faire le futur, seulement ça

E ici ou ailleurs, des choses que t’as apprises et qui t’ont plués à l’école ou en dehors de l’école ?

L seulement les mathématiques

E tu vas tricher ? ça veut dire quoi tricher ?

L faire des antisèches // c’est tout

Quand l’enquêteur interroge sur l’association d’aide aux enfants en difficultés scolaires et/ou familiales, Lucie adopte le même comportement.

E donc tu m’as dit que t’allais dans une association, le centre E., t’y vas quand ?

L j’ai plus envie d’y aller

E pourquoi ?

L comme ça

E et pourquoi t’as plus envie d’y aller ?

L comme ça

c) La résistance contre les empiètements du regard extérieur sur l'espace privé

Si Lucie répond encore *a minima* aux questions sur l'école, c'est bien de refus qu'il s'agit quand on empiète sur son territoire privé. On passe alors de "je ne sais pas" à "je ne dis pas" :

- L'école précédente

E dans quelle école tu étais avant ?

L heu /, **je dis pas**, j'habitais à Alexandre Dumas

- L'âge

E tu peux me dire l'âge que tu as ?

L ///

E tu veux pas me dire l'âge que tu as ?

L non↓

E je reviens sur l'âge pourquoi tu veux pas me dire ton âge ?

L **parce que j'ai pas envie de dire** -

Après recoupement des réponses de Lucie, nous pouvons sans doute interpréter sa méfiance en fonction de ses problèmes d'âge sous-évalué. Arrivée en France à l'âge de 10 ans, elle déclare être à l'école A depuis le CE1 ; elle n'a pas redoublé et aurait dû être âgée normalement de 7 ans en CE1.

E t'es arrivé en France à quel âge ?

L 10 ans

Or, elle déclare avoir été mise au CP tout juste après son arrivée en France.

L parce que j'étais en train de parler avec ma sœur en classe, comme elle avait redoublé **et que je venais juste que de venir en France**, alors on était en train de parler et après le monsieur, le maître il nous a dit je sors de la classe et j'étais pas contente

Si elle est effectivement arrivée en France à l'âge de 10 ans et qu'elle a été mise au CP, elle est âgée au moment de l'entretien de 14 ans. L'enquête dans tous les sens du terme fait peur à Lucie qui a peut-être le sentiment que sa famille ou elle-même peuvent connaître de sérieuses difficultés pour avoir triché sur son âge¹.

¹ Les discussions de Lucie avec sa famille concernant sa scolarité ne sont pas non plus évoquées devant l'enquêteur :

E est-ce que tu parles des professeurs avec eux ? tu leur as parlé de la première journée et des professeurs ? qu'est-ce que tu leur as dit ?

L (claquement de langue) **je m'en rappelle plus** -

E qu'en pensent tes parents de l'école ?

L **je sais pas**

d) Le refus d'être renvoyée à une origine ethnique !

Les questions sur le multilinguisme familial représentent une incursion dans le domaine privé contre laquelle Lucie se défend à nouveau avec opiniâtreté :

E tu parles une autre langue que le français ?

L de mon pays, je parle que ça

E la langue de ton pays ? c'est quoi ton pays ?

L mon pays c'est Congo

E c'est le Congo, et tu connais quelles langues au Congo ?

L j'aime, j'aime pas dire

[...]

L parce que j'aime pas dire la langue de mon pays

E pourquoi ?

L parce que j'ai pas envie

E t'as pas envie de parler cette langue là ?

L parce que j'aime PAS que les gens savent que je parle cette langue

E tu la parles dans ta famille cette langue ?

L oui [...] ben avec mes sœurs et mon frère et ma mamie comme elle parle pas le français je parle dans ma langue et avec mon père je parle français

E tu la parles pas à l'extérieur ?

L non, je parle que français

E elle a envie que tu ailles loin dans les études, vous en avez déjà parlé ? tu peux me dire ce que vous vous êtes dit ?

L /// **non** - - - -

Il nous semble important d'insister sur l'absence de relais d'apprentissage entre la famille et l'école, sur la situation financière critique du père, puisque Lucie a interrompu les cours de danse qu'elle avait commencés en CM2 :

E moi je me souviens l'année dernière, tu avais parlé de la danse, est-ce que cette année tu continues la danse ici ?

L au début de l'année j'ai fait après j'ai arrêté

[...]

E parce que moi je me souviens l'année dernière, tu m'avais dit "j'ai envie de devenir danseuse", et là en l'espace de 6 mois, tu as changé d'avis, tu imagines autre chose ?

L comme on devait payer

Nous avons appris par l'administration de l'école élémentaire, que la mère de Lucie ainsi que celles de ses demi-sœurs et demi-frères vivent en Afrique. Le père de Lucie, avec l'aide de son oncle, doit donc s'occuper de 9 enfants (5 demi-frères et 4 demi-sœurs dont un seul n'est plus scolarisé). Dans le passage suivant, en argumentant avec l'amorce "ça veut dire que", Lucie explique les raisons pour lesquelles certains élèves "ne travaillent pas". Lucie se tient-elle à distance de ceux qui ne font rien ou adresse-t-elle par élèves interposés une critique à l'absence de sa propre mère ?

E tu peux me dire pourquoi à ton avis y'a des élèves qui réussissent bien dans des matières et pourquoi y'en a qui rencontrent des difficultés ?

L parce que ceux qui ont pas de problèmes ils travaillent chez eux, et ceux qui ont des problèmes ils travaillent pas, ils sortent, et c'est tout, ceux qui n'ont pas de problèmes, ils travaillent, ils sortent mais pas longtemps, ils étudient / leurs mères elles leur laissent à rester dehors, **ça veut dire que** leurs mères elles s'occupent pas d'eux et ils s'en fichent, même s'ils vont redoubler

E tu pourrais juste me dire un petit peu pourquoi, parce que t'as l'air gêné avec le pays et avec la langue, qu'est-ce qui te dérange ?
L non je suis pas gênée mais j'aime pas dire

Les deux séquences ont été dites avec une intensité faible, un débit lent et un ton triste. La langue d'origine est volontairement passée sous silence, à la fois par rapport à l'enquêteur et par rapport aux enseignants : "elle n'aime pas dire et n'a pas envie de le dire". Le reste de la séquence où elle déclare ne pas vouloir dire, signifie à l'enquêteur qu'il se mêle de quelque chose qui ne le regarde pas : "j'aime PAS que les gens savent que je parle cette langue." Bien que l'enquêteur essaie d'installer une confiance relative en minimisant ses questions "tu pourrais *juste* me dire *un petit peu*", il ne parvient pas à lever le refus.

De même quand l'enquêteur interroge Lucie sur les danses africaines, elle déclare à plusieurs reprises ne pas aimer danser ces danses. Elle rejette les propositions de l'enquêteur et ajoute qu'elle ne désire pas en dire plus : "non je peux pas."

E pour rester un petit peu sur la danse, tu fais un petit peu de danse africaine ?
L j'aime pas trop ça
E t'aimes pas trop ça ?
L non, parce que j'aime pas danser ces danses là
E pourquoi, tu peux me dire pourquoi ?
L // **non je peux pas**

Dans un contexte où les langues africaines sont peu connues et pas du tout valorisées par les Français, où l'enfant d'origine étrangère doit se construire une identité linguistique et culturelle originale, sans trahir sa famille, dans un environnement "une nation égale une langue, égale une culture", tout ce qui est en rapport avec les traditions et la langue d'origine est systématiquement difficile à évoquer, au moins pour cette élève. Les langues et la culture premières réservées à l'espace intime sont séparées par des cloisons étanches du contexte scolaire.

[Certains enfants d'origine africaine de la 2^{ème} génération] ont intériorisé la dévalorisation sociale qui touche les personnes porteuses de cultures non légitimes et locutrices de langues ou de variétés dominées et peuvent la reprendre à leur compte. L'intériorisation de la minoration est perceptible par l'expression **d'un sentiment de gêne ou de honte devant l'emploi public de la langue ou par la dévalorisation de la langue elle-même.**¹

On comprend l'ambivalence des cours de francophonie² pour cette élève qui manifeste sa volonté contraire de séparer complètement identité scolaire et identité familiale et culturelle, et qui entretient un rapport difficile avec l'image que l'institution (enquêteur et école) essaie de lui renvoyer, à laquelle elle s'oppose.

E et la francophonie qu'est-ce que t'en penses ?[...] t'aimes bien ça ?
L (claquement de langue) pas trop
E pas trop, tu peux me dire pourquoi ?
L parce que quand ils demandent de quel pays tu viens, et la langue que je parle, j'ai pas envie de dire parce que j'aime pas

¹ Fabienne Leconte, *La famille et les langues, Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise* (1997 : 214)

² L'école élémentaire de Lucie compte 98 % d'enfants d'origine étrangère dont 75 % d'enfants originaires d'Afrique subsaharienne. Pendant l'année scolaire 1999-2000, deux enseignants ont eu en charge pour les deux classes de CM2 de dispenser des cours de francophonie.

L'école élémentaire de Lucie compte 75 % d'enfants originaires d'Afrique subsaharienne. Pendant l'année scolaire 1999-2000, deux intervenants ont dispensé un enseignement de francophonie auprès des deux classes de CM2. Or, ces cours, de l'aveu même des organisateurs, ont été un échec : les enfants ne désiraient pas parler de leur pays ou en entendre parler dans un cadre scolaire.

En 6^{ème} la question des langues est reprise. Lucie ne répondra pas davantage, mais la question valorisant les différentes langues qu'elle parle débloque un cours instant la situation :

E le premier entretien qu'on avait fait en CM2, [...] quand je t'ai demandé la deuxième langue que tu parlais, ce que j'essayais de comprendre c'est pour quelles raisons tu veux pas me répondre alors que je pense que c'est une chance de parler deux langues, et je pense même que t'en parles plus de deux

L trois

Cependant, la coopération s'arrête là. En fait Lucie se borne à signaler qu'elle se défend par le silence :

E j'essaie de comprendre simplement pourquoi tu veux pas dire les langues que tu parles ?

L /// j'ai pas envie

E je voulais savoir, je suis la première personne qui te parle de ta langue, en dehors du français ?

L // y'a aussi la prof de CM2

E et qu'est-ce qu'elle t'a dit à ce sujet ?

L elle m'a demandé

E tu lui as répondu ?

L (non de la tête)

E et avant A., y'a eu d'autres personnes qui t'ont posé cette question là ?

L (oui de la tête)

E et c'était pareil, c'était comment ?

L j'ai dit la même chose

E et c'était aussi un professeur qui t'avait posé la question ?

L (oui de la tête)

Lucie ne voudra pas davantage parler du langage qu'elle partage avec ses amies au collège. Elle admet qu'elle parle des langues africaines avec ses frères et sœurs et avec sa "mamie" dans l'espace privé de la maison, mais n'en dit guère plus. En tout cas, elle ne tire aucune fierté de son multilinguisme, et accepte, fataliste et désabusée, d'être mauvaise en "français", matière qu'elle "n'aime pas."

e) Refus de s'exprimer devant les autres

Mais l'inhibition de Lucie est plus générale. En 6^{ème}, son enseignante de français dit qu'elle "refuse d'intervenir à l'oral", qu'il s'agisse de lire ou de prendre la parole :

E tu peux me dire pourquoi tu t'es pas présentée ?
L j'aime pas
E qu'est-ce que tu n'aimes pas [...] qu'est-ce qui t'embête ?
L parce que on devait parler devant toute la classe
E et tu n'aimes pas parler devant toute la classe, et tu sais pourquoi ?
L ///

On retrouve la même gêne devant l'enquêteur qui lui demande de lire à voix haute alors qu'il travaillent ensemble sur un exercice. Il faut beaucoup insister pour qu'elle accepte :

E tu lis le texte ?
L je lis LÀ ?
E oui ben oui parce que les questions portent sur le texte
L // j'ai pas envie de lire
E pourquoi ça t'ennuie de lire ?
L ///
E tu veux que je me retourne ou heu, ben tu sais, ben tu sais lire, tu veux que je le lise et que tu le lises après ?
L /// "Noé... [Lucie commence à lire à voix très basse, dans un murmure presque inaudible]

Or, Lucie a une lecture un peu saccadée mais elle ne déchiffre pas mot à mot ; elle sait lire des textes suivis. En CM2, elle acceptait sans problème la lecture orale et son débit était normal ; elle n'ânonnait pas, tenait compte des groupes syntaxiques... Plus tard, au cours de la séance de travail, elle relira d'elle-même une partie du texte pour chercher les réponses aux questions.

En CM2, Lucie admettait que la maîtrise de la lecture était une des finalités importantes de l'école. Au collège, la lecture est tout simplement rejetée :

E comment tu le trouves ce livre ?
L // (claquement de langue) moi j'aime pas
E et pourquoi ?
L comme ça
E tu peux me dire pourquoi t'aimes pas lire ?
L // (claquement de langue) comme ça

Des types d'activités langagières

Même si Lucie refuse la position d'une élève en difficulté, l'évocation de tâches scolaires précises se heurte à ces réponses lacunaires dont les travaux de Bautier et Rochex ont montré qu'elles étaient caractéristiques des élèves en difficulté¹.

a) Une logique de liste pour évoquer les apprentissages

Au début de l'entretien lorsque Lucie est invitée à évoquer des apprentissages, ses réponses constituent une liste non organisée. En mathématiques, elle a appris à faire "des

¹ Voir aussi Bautier 1990 : 270-271 pour une réflexion sur les silences devant l'enquêteur en termes de construction d'un rapport social inégalitaire.

multiplications, après on est rentré dans les divisions, après les divisions, on a fait les nombres décimaux, après on a fait des fractions.” En histoire, elle évoque “la Renaissance” ; en éducation civique, “Le parlement, le président, les députés et les sénateurs” ; en français, les élèves ont “fait de la conjugaison” : “des verbes, le passé composé et là on est en train de faire le futur”. Il s’agit, remarquons-le, des formes les plus repérables d’apprentissage. Tout se passe comme si les opérations, les paradigmes de conjugaison, ou les chapitres d’histoire, étaient les seules matières d’étude clairement repérées. Au delà, ce qui est à “apprendre” est trop flou pour être vu distinctement comme un savoir en train de s’élaborer.

Par ailleurs, les intitulés de cours ne correspondent pas à des acquisitions précises : ce sont des étiquettes sur des boîtes vides.

E c'est quoi un nombre décimal ?

L un nombre décimal, je m'en rappelle plus ///

E tout à l'heure tu me parlais de Louis XIV, Louis XIV c'est la Renaissance ?

L je sais plus↓

En 6^{me} les seules matières dont Lucie déclare spontanément qu’elle les aime sont les matières marginales du cursus, le “dessin” et la “technologie”. Dans le premier tour de parole, elle insiste sur “seulement le dessin” puis dans le deuxième tour de parole ajoute la “technologie”.

E ce que toi tu trouves d'intéressant cette année ?

L le dessin, seulement le dessin

E pourquoi ?

L parce que moi j'aime bien le dessin / et la technologie

E qu'est-ce que tu aimes bien dans ces deux matières ?

L (claquement de langue) je sais pas

E quand tu dis "j'aime le dessin", c'est la matière que tu aimes bien

L non j'aime dessiner

Cependant ces matières ne donnent pas lieu à verbalisation ; Lucie en parle de manière tautologique : “j’aime le dessin (car) j’aime dessiner.” D’une année sur l’autre, les apprentissages s’effilochent et perdent de l’importance dans son discours.

b) Quelques fragments de contenus

On peut cependant, selon les disciplines, distinguer quelques portions du programme. Il s’agit de ce que l’on peut faire correspondre à des activités : apprendre les mathématiques, c’est “faire des divisions”. À part la lecture, le français renvoie aux paradigmes des conjugaisons que l’on récite (“faire des verbes”).

E sinon tu peux me dire ce que t'as vu en français depuis le début de l'année ?

L en FRANCAIS ?

E qu'est-ce que vous avez fait ?

L des verbes / le passé composé et là on est en train de faire le futur, seulement ça

L’histoire ne peut pas être définie par des savoir-faire. Décrire le contenu de la matière renvoie à l’organisation du monde passé. Mais Lucie a retenu seulement le nom “de rois” et ne peut en dire plus (ou n’est pas désireuse de le faire).

E t'as d'autres matières où t'as des difficultés ?
L / l'histoire
E l'histoire, qu'est-ce que tu comprends pas en histoire ?
L // des histoires de Louis XIV, Louis XIII, machin ↓
E et ça tu comprends pas ?
L non

En 6^{ème}, Lucie cite quelques contenus d'apprentissages comme “les contes”, “les divisions, les fractions”, “les verbes”. Par ailleurs, elle est très mal à l'aise quand il s'agit de termes métalinguistiques ou métadiscursifs comme *littérature*. Les définitions ne sont pas disponibles ce qui est banal, mais les exemples tournent court eux aussi :

E c'est quoi la littérature ?
L c'est des, comme ça¹ quoi, ça c'est de la littérature, les CONTES, on lit les CONTES

c) Un principe d'opposition polaire

A ces listes désorganisées, correspondent deux attitudes polaires : la catégorie “ne pas aimer la matière” apparaît si Lucie rencontre des difficultés, au contraire si les difficultés sont surmontées, Lucie adopte une posture inverse et “aime bien la matière”.

E les divisions / et pourquoi c'est dur ?
L parce qu'avant, avant j'arrivais pas à les faire et maintenant j'arrive à les faire alors c'est plus, c'est, maintenant c'est facile

E y'a des choses que t'as apprises et qui t'ont plués à l'école ou en dehors de l'école ?
L seulement les mathématiques
E et pourquoi ça t'a plu d'apprendre les mathématiques ?
L parce que j'aime bien et puis, et puis je comprends, quand je comprends pas j'aime pas

Quand un fragment d'une discipline est acquis, la discipline devient celle que l'on préfère mais la réponse reste minimale :

E qu'est-ce que tu préfères à l'école ?
L les mathématiques
E y'a d'autres choses que
L non seulement les mathématiques

Symétriquement, la discipline “difficile” n'est pas aimée :

E tu trouves ça difficile ?
L (claquement de langue) heu la conjugaison ? ouais un peu difficile
[...]
E et qu'est-ce que tu aimes le moins à l'école ?
L // la conjugaison

Pourtant, concernant la conjugaison, elle peut inverser sa position initiale, et affirmer au contraire “aimer seulement la conjugaison”. Ce changement a lieu il est vrai sur l'insistance

¹ Lucie montre un extrait de la “Tour de Babel”.

de l'enquêteur. Mais il montre aussi l'ambivalence de Lucie selon les objets abordés : la conjugaison peut avoir les faveurs de Lucie en réaction *contre* la lecture :

E je reviens sur le français, qu'est-ce que tu n'aimes pas en français ?
L // seulement lire
E tu peux m'expliquer pourquoi tu les aimes pas les autres matières ?
L ///
E tu n'aimes pas "seulement lire" et tout le reste ?
L j'aime seulement la conjugaison
E qu'est-ce que tu aimes dans la conjugaison ?
L seulement, heu les verbes
E les verbes c'est-à-dire ?
L /// je sais pas

La "conjugaison" devient donc la matière préférée mais le tout est dit sans grande conviction, sans argumentation, dans la seule déclaration du principe d'opposition "j'aime/j'aime pas" qui structure son rapport aux objets scolaires. Or quand Lucie ne comprend pas, elle n'a guère de solution : "laisser tomber" ou "tricher" :

E ça t'arrive à toi de pas comprendre quelque chose ?
L oui
E qu'est-ce que tu fais quand tu comprends pas quelque chose ?
L soit je le fais pas, soit je dis à quelqu'un qui m'explique, si je comprends pas je laisse tomber↓
E et pourquoi tu laisses tomber ?
L parce que je comprends pas, je laisse tomber↓

E en supposant que tu aies du mal à apprendre tu ferais quoi, tu demanderais à qui ?
L ben à PERSONNE
E alors qu'est-ce que tu fais ?
L ben je vais, je vais tricher hein

En 6^{ème}, entre le premier trimestre et le troisième trimestre, il y a eu une forte baisse dans les matières comme le français (expression écrite), les mathématiques, l'histoire géographie, pour lesquelles Lucie n'obtient pas la moyenne et passe de 9/20 à 7/20. D'une année sur l'autre, les objets de savoir ont tendance à disparaître de ce qu'on peut investir à l'école.

De brefs fragments narratifs : le récit de situations critiques

L'essentiel de ce que Lucie veut bien dire à l'enquêteur tourne autour de ses rapports avec les autres. On est frappé de l'opposition entre les fragments minimalistes concernant les apprentissages et l'engagement plus fort qui concerne les conflits de Lucie avec l'équipe éducative – et dans une moindre mesure – avec les autres élèves. Il ne s'agit pas de récits itératifs mais d'épisodes singuliers que l'enquêteur pourrait décoder comme exceptionnels, mais que l'enquêtée commente au contraire comme révélateurs d'une situation insupportable.

a) Affrontements limités à la cour

Lucie évoque plusieurs situations difficiles. Dans tous les cas, les difficultés proviennent des autres. Elle raconte l'histoire d'une dispute qui trouve son origine dans un

ordre injustifié ; elle hésite d'abord un peu à désigner ses adversaires : "je les aime pas TROP, elles sont méchantes". Poussée par l'enquêteur, elle en vient à préciser ses griefs par une narration qui exemplifie ses jugements de valeur :

E tu me dis "elles sont méchantes", ce sont des femmes, c'est qui ?

L j'ai pas envie de dire

E d'accord, mais ça veut dire quoi "elles sont méchantes" ?

L heu "méchantes", **par exemple** on est dans le préau et on est, on est tranquille, après on nous dit de sortir, que, que une maît-, un maître, que **par exemple** on est en train moi et une copine on est dans le préau, on est calmes, après on nous dit de sortir et nous on n'a pas envie de sortir, après on nous dit de SORTIR, c'est pour ça que moi je les aime PAS¹.

Or, dans cette épreuve Lucie est capable de tenir tête ; de s'opposer à un autoritarisme gratuit. Il est possible aussi que Lucie endosse le rôle de la jeune insolente devant ses camarades qui tient à marquer et à affirmer son territoire :

E qu'est-ce que tu leur dis à ce moment-là alors ?

L je dis "moi je sors pas moi, on verra si je vais sortir, je reste dedans"

E qu'est-ce qui se passe ?

L après on se disPUTE, après elle dit "si tu continues à me parler comme ça on va aller voir monsieur le directeur", après je dis "je m'en fiche"

L'anecdote est exemplaire. Là où on pourrait voir un incident, Lucie a vécu une épreuve décisive. D'ailleurs cette situation représente le seul moment d'affrontement où elle exprime un peu de fierté et qui justifie son désamour vis-à-vis des adultes :

E et toi ça te fait quoi quand tu vois que les adultes sont pas respectés ?

L ça me FAIT rien du TOUT

E ça te fait rien du tout ?

L non

E pourquoi ? tu fais partie de ceux qui respectent pas les adultes ?

L (oui de la tête)

E c'est vrai ?

L (oui de la tête)

Le monde scolaire où vit Lucie est un monde d'affrontement. Il est difficile de savoir si l'épisode du préau a suffi à la faire basculer dans l'opposition à des adultes injustes, ou si c'est le dernier exemple d'une longue série d'incidents. Il est difficile aussi de dire si Lucie embellit le récit qui la valorise. En tous cas, dans son argumentation explicite, un événement "par exemple on est dans le préau... on nous dit de sortir" est immédiatement mis en rapport avec l'affrontement : "je ne l'aime pas."

b) Conflits avec les surveillants au collège

¹ Patrick Bouvard distingue plusieurs situations pour définir le terme de chahut qui selon lui recouvre une réalité complexe. Le chahut représente entre autres "l'expression d'une indifférence haineuse aux valeurs véhiculées par l'école, susceptible d'expression violente à la fois contre le monde des adultes et contre les institutions." Cette troisième définition nous intéresse ici. "Un objet social non identifié", *La violence à l'école, toute réflexion faite*, (2000 : 11).

En 6^{ème}, le rapport aux surveillants donne à nouveau lieu à un “récit” et à des amorces d’argumentation en “parce que”, dont le statut hésite entre épisode unique et injuste et série répétée. Il est possible que cet événement n’ait eu lieu qu’une fois “seulement on a parlé et ils nous mettent des heures de colle” ou bien que parler en classe se renouvelle à chaque fois “quand on commence à parler et qu’on commence à s’énerver.”

E t'en connais ? il y a plus de 7 surveillants dans l'école ? tu t'entends comment avec eux ?

L (claquement de langue) mais je parle pas avec eux moi

E tu parles pas avec eux ? tu les connais mais tu parles pas avec eux c'est ça ?

L à part heu, attends, heu, un, il s'appelle heu I.

E pourquoi tu parles plus avec lui qu'avec les autres ?

L parce que avec lui au moins on rigole, avec les autres ils sont sévères

E c'est-à-dire ? // ils ont déjà été sévères avec toi ?

L parce que seulement on a parlé et ils nous mettent des heures des colles

E et ça c'est passé où ?

L permanence

E et parmi les enseignants et les surveillants, t'as l'impression d'avoir des ennemis ? ouais, parmi les surveillants ? comment ça ?

L heu, // heu **parce que quand c'est les autres qui parlent et que nous on commence à parler et qu'on commence à s'énerver**, après elle dit on lui donne nos carnets de correspondance

E quand c'est les autres qui parlent, ils font quoi ?

L ben ils font rien, et quand c'est nous là, commencent à dire “donnez notre carnet de correspondance”

Le “nous” indique que Lucie n’est pas toute seule à s’opposer aux surveillants. Alors qu’au CM2 Lucie s’affirmait par rapport aux autres, (la présence du “je” était infiniment plus importante que le “nous” très rare) en 6^{ème}, c’est tout son groupe qui s’oppose aux surveillants et reçoit des punitions injustes : « quand c'est les autres qui parlent ils font rien, et quand c'est nous là, ils commencent à dire donnez notre carnet de correspondance. »

Il suffit qu’un regard ou que des mots nuisibles soient adressés à Lucie, pour que ceux-ci entraînent un basculement vers l’affrontement. Tant en CM2 qu’en 6^{ème}, les problèmes ne sont pas réglés par le dialogue : la réponse est celle de l’opposition : “on se dispute ; je parle pas avec eux moi ; je les aime pas.”

Les conflits restent toutefois circonscrits à la cour ou à la salle de permanence.

c) Un discours critique contre les élèves

Lucie ne semble pas partager grand chose non plus avec les élèves de sa classe.

En CM2 – et son discours rejoint sur ce point celui des enseignants – elle dénonce une atmosphère chaotique qui empêche tout travail. La classe est scindée en deux groupes : d’un côté ceux qui écoutent et de l’autre ceux qui ne travaillent pas (c’est-à-dire qui n’écoutent pas) :

E parce que ça se passe comment dans ta classe là ?

L ça se passe pas TRES bien

E ça se passe pas très bien pourquoi ?

L parce que y'a que la moitié de la classe qui écoute et l'autre moitié elle travaille PAS

E et toi tu fais partie de quelle moitié ?

L ceux qui travaillent

E ceux qui travaillent ? (...) comment tu expliques qu'il y a une moitié qui travaille pas ?

L parce que je le sais
E comment tu le sais ?
L ils sont juste derrière moi
E et qu'est-ce qu'ils font ?
L ils font que de parler, de manger, et de (...) non seulement ça¹

De plus, les relations entre camarades sont difficiles. Bien qu'elle affiche une certaine résistance, Lucie est amenée parfois à “donner un coup de main” à sa camarade “pour aller plus vite” et surtout pour pouvoir finir son devoir ; elle peut aussi parce que “c'est (sa) meilleure copine” la laisser copier sur elle. Mais elle “n'aime pas” cela :

E à ton avis les autres élèves et A. ils pensent quoi de toi ?
L heu y'a M.-A. qui dit que moi Lucie 'je travaille bien', A. elle dit rien, A. elle, elle veut pas apprendre, elle dit 'toi tu veux apprendre' moi j'aime pas qu'elle copie sur moi mais comme c'est ma meilleure copine je la laisse

Alors, qu'elle désire travailler, elle est perturbée par ceux qui viennent la déranger :

E sinon ça se passe bien, c'est A. qui est à côté de toi, ça se passe bien avec A. ?
L heu parfois ça se passe bien parfois ça se passe pas bien, parce que quand il faut travailler et que j'ai compris, elle, elle a pas compris alors elle me dit 'explique moi', après il faut que je termine, après elle elle me dit c'est quoi après moi je lui donne la réponse pour aller plus vite

E donc en fait quand tu vois des élèves qui se déplacent ou qui jouent ça te dérange pas ?
L ça me dérange pas mais ça me dérange quand ils viennent sur ma table
E quand ils viennent sur ma table ?
L parce que eux tous ils viennent toujours sur ma table alors je les fais dégager
E et c'est qui qui vient te voir ?
L M-A, c'est toutes les filles quoi
E ah c'est toutes les filles qui viennent te voir, elles t'aiment peut-être bien ?
L pas des fois ↓
E pas des fois ? c'est à quel(s) moment(s) qu'elles t'aiment moins bien ?
L c'est quand je suis en train de travailler

L'école est aussi un lieu où le racket et les bagarres entre élèves sont fréquents.

E comment ça c'est passé depuis le CP jusqu'à maintenant pour toi l'école ?
L à Alexandre Dumas y'avait pas de bagarres, c'était bien, tout le monde s'amusait, et ici, et ici y'a trop de bagarres, (...) ils ont pas de bon comportement, (...) et y'a du racket

E est-ce que tu peux me dire comment tu vois l'école idéale, c'est-à-dire une école où tu aimerais aller ?
L auCUne

¹ L pour moi c'est bien
E c'est bien ? qu'est-ce qui est bien ?
L ben de se déplacer
E tu pourrais me dire pourquoi c'est bien ?
L parce que je joue
E mais quand t'es dans la classe et le fait de jouer dans la classe, à ton avis ça sert à quoi la classe ?
L de travailler, quand on termine de travailler on joue nous

E et ici ?

L (claquement de langue) j'aime pas trop

E t'aimes pas trop ? tu peux m'expliquer pourquoi ?

L parce que y'a trop de bagarres

E y'a trop de bagarres où ça ?

L dans cette école et ils aiment bien chercher les autres, ils aiment bien racketter les autres

E comment tu la trouves l'ambiance de ta classe ?

L (...) parfois c'est bien parfois c'est pas bien

E qu'est-ce que toi tu penses des autres élèves ?

L (...) je pense qu'y a des autres qui écoutent et des autres qui écoutent pas

E qu'est-ce que t'en penses ?

L c'est pas bien

Même si un cours intéressant est d'abord celui où « tout le monde est tranquille, qui écoute, qui travaille bien », le bavardage avec les camarades est pourtant un comportement qu'on ne peut réprimer :

E d'habitude t'écoutes pas ?

L non:

E pourquoi ?

L que je parle

E parce que tu parles ?

L ouais

E avec qui ?

L hum avec A.

E A. qui est à côté de toi, c'est ta voisine ?

L ouais et A. quand elle parle, elle parle avec B. et W., alors après elle me, elle me parle, après **je suis obligé de parler avec EUX**

E pourquoi t'es obligé de parler avec eux ?

L ben je peux pas m'en empêcher

Lucie précise qu'elle est obligé de parler avec les autres élèves et qu'elle ne peut s'en abstenir, sans risquer d'être exclue du groupe¹. Il s'agit pour ne pas être rejetée de celui-ci, de

¹ Des entretiens réalisés avec des élèves de la même classe en 6^{ème}, rappellent que celui qui ne participe pas au bavardage est traité de « bouffon ». Il doit « mettre des bach », c'est-à-dire « mettre un vent », « zapper », « gazer », « ne pas calculer quelqu'un », ce qui signifie qu'il doit écouter le camarade plutôt que l'enseignant qui dispense les connaissances :

(entretien réalisé avec un élève de 6^{ème})

E et alors qu'est-ce qu'elle t'a dit la prof. ?

B après, elle m'a averti trois fois, mais j'arrêtais pas de parler, après elle m'a, et puis après **si je leur parle pas ils vont dire 'tu mets des bach', 'tu mets des bach', après ils vont plus me parler parce que j'ai mis des 'bach'**

Voici deux fragments d'entretiens, réalisés avec l'enseignante de cm2 et avec un enseignant de ce1-ce2, qui portent sur le phénomène du bavardage et des conséquences qu'il peut entraîner :

(Enseignante de CM2)

qu'est-ce qui revenait le plus souvent, c'était (...) je crois que les comportements récurrents, enfin les comportements, tu veux dire les comportements un petit peu perturbateurs, je dirais c'est simplement je crois qu'il y avait une sorte de (...) manque de respect d'une manière générale, je crois que c'est-à-dire que bon des (...) c'est simple parler en même temps qu'un autre élève, parler en même temps moi, interrompre l'autre, comme ils sont toujours un petit [suite de la note page suivante]

montrer de l'indifférence à ce que dit le professeur, malgré les menaces répétées, et de sauver la face vis-à-vis des autres élèves.

d) Au collège, les regards de travers

Même si l'ambiance de la classe au collège est meilleure, même si "on rigole", les rapports avec les autres dégénèrent vite. Un simple "regard de travers" peut déclencher une dispute. En effet, Lucie ne supporte pas qu'on la dévisage¹. Regards et propos déplacés ne peuvent s'expliquer pour elle que par le racisme. En tout cas, elle ne tolère ni les regards des surveillants ni ceux des autres élèves :

E est-ce que tu penses que dans ce collège il y a du racisme ?

L /// (oui de la tête)

[...]

L // ils regardent mal

E qui te regardent mal toi ?

L c'est un surveillant

E qu'est-ce qui est vrai ?

L qu'y a des gens dans la classe ils nous énervent

[...] y'a des gens ils aiment trop créer les problèmes

[...]

E dans l'école ? comment ils créent des problèmes ?

L ils regardent les gens à travers

E et comment tu réagis ?

L je vais voir la personne

E et alors ?

L ben je lui dis "arrête de me regarder à travers"

E et qu'est-ce qui se passe à ce moment là ?

L après on se dispute

[suite de la note :]

peu sur la défensive, eh bien il suffit que quelqu'un dise quelque chose un petit peu sur un ton un petit peu agressif évidemment la réponse est sur le même ton

(enseignant de CE1-CE2)

par contre moi l'année dernière tu vois en classe, I. ne me posait pas de comportement de non-respect des règles de la classe, genre parler fort, pas faire ci etc., non, A. oui, mais en plus A. j'avais l'impression toujours qu'il le faisait pas exprès, il était sollicité comme tu disais par un regard, par une parole, il était parti lui, il se rendait pas compte que il se passait autre chose à ce moment là, que le silence était nécessaire parce que j'étais avec les CE2 ou je sais pas quoi, puis après il le vivait comme une injustice impitoyable tu vois

Le discours des enseignants insiste lui aussi sur le bavardage qui peut entraîner un comportement agressif quand il est sanctionné.

¹ Le thème du regard vécu comme une agression a souvent été relevé chez les élèves suivis : est-il renforcé dans le cas de Lucie par son malaise de jeune fille adolescente dans une classe de pré-adolescents ? Renvoie-t-il à des interdits culturels (interdiction surtout pour les musulmans de regarder une femme ; interdiction chez les jeunes africains de regarder leurs aînés "dans les yeux") ? Pour David Lepoutre, le regard "de travers" est une forme de défi "qui puise peut-être ses sources dans la tradition arabe du « mauvais œil », (et) qui consiste simplement à fixer avec insistance (...) la personne adverse, provoquant habituellement une réaction d'hostilité immédiate" *Cœur de banlieue, codes, rites et langages* (2001 : 385).

Lucie a toujours aussi peu de contacts avec la majorité des élèves. Au CM2, elle se dépeignait comme se tenant à l'écart des conflits¹ pour essayer de travailler ; en 6^{ème}, c'est parce qu'elle a formé un groupe clos sur lui-même à partir d'une appartenance ethnique..

E tu pourrais me les décrire (ces nouveaux amis)?

L // on a la même couleur de peau // on parle de la même fa..., on parle de la même façon

Les rapports avec le restant de la classe de 6^{ème} varient selon les cours. Ainsi, la classe de français par exemple, est partagée entre ceux qui "sont calmes" et les autres.

E et toi tu en connais des élèves qui aiment le français ?

L hm

E t'en penses quoi de ces élèves ?

L c'est bien pour eux

E et à quoi ils ressemblent ces élèves là ? tu les vois comment dans la classe ?

L ils sont calmes

Sans atteindre l'atmosphère chaotique du CM2, les conflits tant verbaux que physiques entre certains élèves ont pris tant d'importance que le professeur de français a demandé à faire réécouter à la classe un des enregistrements effectués. Les élèves ont été surpris de l'intensité des cris, des bruits de chaises, des déplacements intempestifs. Après écoute de la cassette audio, ils ont répondu par écrit à la question : "que pensez-vous de l'atmosphère de votre classe, comment la décririez-vous?". Dans l'ensemble, ils attribuent les manifestations bruyantes à deux ou trois élèves et déplorent ces perturbations. Ce jour là, Lucie écrit :

"Je pense que la classe est bien trop agitée. Je décris ma classe comme une foire car il y a quelques personnes qui sont agitées. Je pense que ces personnes devraient se calmer"²

Ce sont donc – comme au CM2 – les autres "personnes" qui sont les agitées et qui empêchent de travailler. Or d'autres élèves, désignent Lucie et ses deux amies comme un des groupes qui perturbent les cours :

E y'a une bonne ambiance dans tous les cours ?

K non / avec madame, ah je vous ai oublié une prof. madame A. c'est la prof de musique, avec elle ils font le bordel mais d'une manière

E d'une manière comment ?

K ils touchent son piano et tout, ils font de la flûte à n'importe quel moment, par exemple y'en a qui chantent, ils font de la flûte, mais de toutes façons, de toutes façons c'est toujours le même, **le même groupe qui font le bordel** hein

E c'est qui ?

K **c'est Lucie et ses copines**, parfois ils sont calmes dans leur coin, mais eux ils sont calmes mais parfois ils chantent entre eux

¹ Lucie en CM2 est repliée sur elle-même. Elle tient un discours très critique sur les élèves de sa classe : il y a trop de racket, l'ambiance de la classe est insupportable, des élèves mangent, jouent en classe et surtout la violence tant physique que verbale est omniprésente en classe et dans la cour. Elle a donc très peu d'échanges relationnels avec les autres élèves de sa classe.

² L'orthographe a été rétablie.

L'isolement du CM2 ne donne pas lieu en 6^{ème} à une ouverture plus large sur l'ensemble de la classe ; son groupe se limite à deux élèves. Mais la constitution de ce groupe de copines pousse Lucie à des pratiques de bavardage en classe et à des interactions conflictuelles avec les autres élèves et les surveillants dans la cour.

Certes l'image que Lucie donne d'elle-même dépend largement du cadre de l'entretien et de l'interaction avec un enquêteur adulte, différent socialement, culturellement, ethniquement et de surcroît un homme. À la première lecture de l'entretien, c'est son mutisme, ou du moins sa réticence permanente qui frappent – recoupant l'image pré-discursive d'une enfant méfiante et renfermée commentée par les enseignants de CM2 et de 6^{ème}.

Mais Lucie n'hésite pas à prendre la parole pour stigmatiser les élèves qui la "regardent mal" et les surveillants racistes. Ce qui fait qu'il est difficile de savoir si la pauvreté des interventions concernant les apprentissages s'explique par la méfiance à l'égard de son co-énonciateur ou par des difficultés à développer des réponses. Quoi qu'il en soit, le résultat est le même. Les modes d'intervention, les positionnements discursifs de Lucie – aussi bien dans l'entretien que dans l'espace scolaire – l'enferment dans un discours inefficace pour poursuivre des études.

Si l'on examine les copies qu'elle remet, on voit qu'elle n'a pas renoncé à travailler, mais que ses productions sont très loin des exigences du collège. *Le jardin magnifique*, une rédaction rendue en avril, comporte certes plus de dix lignes. L'orthographe et la morphologie ne sont pas non plus sans acquis et pourraient progresser dans un cadre qui se donnerait des objectifs modestes systématiques, mais Lucie a rendu un travail sans cohérence énonciative (sans doute par ce qu'elle a collé un début de texte inventé avec la copie d'un passage de la Genèse) :

"Le jardin magnifique

Il y avait un jour **je** rentrais dans un jardin.

Elle regardait tout autour de **moi** il ya de arbres, des fleurs extraordinaire, des animaux.

elle m'approcha des fleurs **je** regardais plus près c'était une rose, un coquelicot, une violet, ect... **elle m'**approcha encore une fois **je** vue **un arbre de banane** alors je pris une banane et le mangea. Au ciel il y a des oiseaux avec plaine de couleurs, il y avait aussi des lions, des tigres qui mangeais de l'herbre, des girafes, de serpent qui était gentil, mais quelle que serpent était rusé de tout les animaux.

Il y avait un arbre dans le jardin quand ne pouvais pas toucher et manger mais ève un jour rencontra un serpent qui lui dit pas du tout ! vous ne mourrez pas ! mais Dieu sait que, le jour où vous en mangerez, vos yeux s'ouvriront et vous serez comme des dieux, qui connaissent Le bien et le mal."

Une formule d'introduction de syntagme nominal, peut servir d'introduction de proposition :

Il y avait un jour je rentrais dans un jardin.

Les marques de personne oscillent entre anaphores et deixis : le héros est tantôt *elle* tantôt *je*. Même si l'on accepte le passage brusque des temps du passé au présent, l'emploi de l'imparfait prend de façon étrange la place du passé simple.

Elle regardait tout autours de **moi** il ya de arbres, des fleurs extraordinaire, des animaux.

Même si Lucie travaillait systématiquement ces problèmes, elle serait encore loin de la maîtrise du simple français supposée acquise à l'entrée du collège. L'enseignante est donc placée dans une alternative : abandonner Lucie au fond de la classe ou bien faire cours pour les élèves en grosse difficulté et renoncer à entrer dans les apprentissages abstraits du collège.

Lucie qui ne s'affronte pas aux enseignants n'est pas encore menacée d'exclusion. Mais alors qu'au CM ses résultats scolaires lui procuraient une certaine estime d'elle-même (des camarades la trouvaient bonne élève, elle même soulignait ses efforts pour travailler), en fin de 6^{ème}, elle a plus ou moins admis qu'elle allait dans le mur.

MOUSSA : UNE POSITION DE REVOLTE

Le point de vue des enseignants peut se résumer en quelques formules et une chronologie. Au CM2 déjà, Moussa "refuse de travailler, de s'intéresser à quoi que ce soit et fait même tout pour échouer"¹ rapporte l'enseignante avec laquelle "ça se passe mal." Il appartient par ailleurs à une "bande de jeunes Africains du bas quartier", connue pour avoir commis quelques méfaits.² Moussa, pour lequel on ne peut avoir que "très peu d'espoirs, va s'enfoncer" en 6^{ème} et "probablement mal tourner."

Fin avril, une enseignante de CM1 est victime du vol de son sac à main. Le voleur remet une partie de l'argent à Moussa. Voleur et receleur sont démasqués et une plainte est déposée au commissariat. Moussa fait l'objet d'un signalement. Au troisième trimestre, Moussa est exclu de la classe plusieurs fois par semaine à la suite d'incidents comme des bagarres en classe pour récupérer des images. Lorsqu'il est présent, il se déplace fréquemment dans la classe et il lui arrive de jouer pendant les cours.

En 6^{ème}, la situation scolaire de Moussa se dégrade immédiatement. Dès la première semaine de rentrée au collège, il est renvoyé une journée pour s'être affronté à un professeur. Le 12 septembre, sa famille est convoquée. Il doit changer "ses relations qui nuisent à sa scolarité"³. Le 19 octobre, une commission éducative se réunit pour prendre des mesures : Moussa doit présenter à chaque cours une feuille de suivi sur laquelle les enseignants notent le comportement adopté en classe. En octobre, novembre et décembre, Moussa s'affronte fréquemment avec les surveillants pour sortir après la réaction de 15 heures. Il manque les cours de fin d'après-midi.

Le 11 décembre, il envoie un ballon sur une surveillante et il est immédiatement renvoyé pour 8 jours ; entre-temps, un conseil de discipline se réunit le 11 décembre, 3 mois après la rentrée scolaire, et prononce l'exclusion définitive de Moussa. « Il se croyait sur le même pied d'égalité que les adultes. » Son comportement était devenu « dangereux » pour le groupe classe⁴.

¹ Entretien réalisé avec l'enseignante de CM2.

² Moussa et quelques-uns de ses camarades ont déjà été signalés auprès des services sociaux pour le vol du sac à main commis contre une enseignante à l'intérieur de l'école A.

³ Remarques de la Principale lors du conseil de discipline.

⁴ Bilan du conseil de discipline.

Après trois mois sans établissement scolaire, Moussa est affecté au début mars dans un autre établissement parisien¹. Moussa est rapidement « intégré par les voyous de la classe », il « vient en touriste et n'a jamais ses affaires »². Son niveau est très faible et les absences nombreuses. Le changement d'établissement ne semble donc pas avoir mis un terme au mécanisme du décrochage scolaire.

Au portrait tracé par les enseignants d'un enfant pour lequel on ne peut plus rien et qu'il fallait exclure avant qu'il ne contamine le groupe classe, correspond un positionnement discursif d'opposition. Moussa refuse à plusieurs reprises la place d'enquêteur que lui assigne l'enquêteur, contribuant ainsi à instaurer un rapport assez tendu entre les deux co-énonciateurs. Cependant, il utilise l'entretien pour accuser, dans un long réquisitoire, le personnel enseignant « de ne pas l'aimer, de ne pas s'occuper de lui, d'être raciste. »³

CM2 : les énoncés doxiques

Pourtant en CM2, Moussa rejoint d'abord Lucie, pour décliner la norme scolaire, avec la docilité d'un bon élève qui a bien appris sa leçon : il faut travailler, respecter les règles de vie...

a) Les lieux communs de l'élève convenable

Comme Lucie, il fait appel à des lieux communs largement partagés, ou supposés comme tels, par l'enquêteur et la communauté scolaire. Les réponses de Moussa, se retrouvent d'ailleurs dans tous les entretiens à quelques variantes près et renvoient aux discours tenus par les enseignants lors des « conseils d'enfants » mis en place pour lutter contre la violence⁴ :

E si t'avais des conseils à lui donner, tu lui dirais quoi ?

M /// travaille

M écouter

M et faire ce qu'elle nous demande

[...]

E pourquoi on va à l'école ?

M pour apprendre, écrire, et compter tout ça

[...]

M respecter les règles de vie

Même si les savoirs se résument à « écrire, compter », même si le travail évoqué se borne à « écouter » et répondre à la consigne, Moussa s'inscrit apparemment dans un présent et dans un devenir d'élève :

E ouais /// donc ça sert à ça l'école ?

M et pour plus tard

¹ Il intégrera un nouvel établissement après les vacances de février 2001.

² Observations relevées sur les bulletins du deuxième et troisième trimestres.

³ Propos tenus par Moussa à la Principale du collège lors du premier entretien avec ses parents.

⁴ Les énoncés pré-formatés centrés sur la discipline et sur l'utilité de construire un avenir normé sont à mettre en rapport avec le projet de l'équipe éducative de l'école : *Le conseil d'enfants : le langage pour améliorer la citoyenneté*. L'objectif de ce conseil est de créer un espace de parole et d'échanges enfants/adultes sur les problèmes comportementaux qui ont lieu dans l'école.

On entend aussi les discours normés sur la chance d'être élève dans l'énoncé suivant :

M mais je préfère travailler à l'école que aller travailler dans les mines

E et ça comment tu le sais pour les mines, comment tu le sais ça ?

M ben A., elle **nous** a déjà dit ça

E et toi tu te dis pas ouais c'est super quand même ils ont pas d'école, donc ils sont toute l'année en vacances ?

M ben ils travaillent

E ouais ils travaillent ?

M et plus que nous

Moussa tient alors un "discours énonçable par tous", qui en fait un "archi-sujet"¹.

Le discours consensuel s'effrite un peu quand il s'agit de se positionner personnellement par rapport aux pratiques marginales qui ont lieu dans la classe : jeux de cartes, affrontements physiques. Moussa fait une première assertion négative "(ça me fait) rien" puis, sur l'insistance de l'enquêteur, utilise les filtres énonciatifs "*des fois* je joue pas", qui lui permettent de maintenir une image d'élève à peu près convenable :

E ça te fait quoi quand des élèves se déplacent dans la classe ou qu'ils sont en train de se bagarrer, ou quand ils sont en train de parler, ou quand ils jouent aux images Pokemon, ça te fait quoi ?

M rien

*E rien ? t'as même pas envie de **jouer***

M **si j'ai** envie de jouer avec eux des fois mais des fois je joue pas

Moussa tient à rester dans le cadre de l'entretien, même de façon flottante grâce aux *adoucisseurs* comme "des fois" (des fois je joue pas). De même, il va se désolidariser des agressions contre l'enseignante² :

E est-ce qu'un d'un côté y'a des bêtises qui sont graves, d'un autre côté y'a des bêtises qui sont moins graves ?

M **frapper une maîtresse, des trucs comme ça**

En revanche, les bagarres entre élèves sont de "petites bêtises."

E et les petites bêtises ?

M **de se battre avec quelqu'un**

Il faut se souvenir qu'il a lui-même sans arrêt recours à la force pour régler ses différends avec ses camarades de classe (en particulier les filles).

b) Le rapport aux apprentissages

Contrairement à Lucie, Moussa "avoue" rencontrer des difficultés d'apprentissages. Avoue est cependant le terme qui convient, car l'entretien prend alors le format d'un interrogatoire destiné à extorquer les aveux d'un suspect. A la question de l'enquêteur sur les difficultés scolaires, Moussa répond seulement et vaguement que les "matières c'est dur." Sous l'insistance de l'enquêteur, il énumère le "français" la "grammaire, l'orthographe."³ Mais

¹ "La généralisation dans le discours, langues officielles et discours de bois", *Langages*, A. Ali Bouacha (mars 1992 :108).

² Au début du mois de juin 2000, un élève de la classe de Moussa a agressé physiquement la maîtresse dans la classe.

³ Même si, au regard des normes scolaires et par rapport à Lucie qui est entrée dans l'écriture, les textes de Moussa sont peu structurés (les règles élémentaires orthographiques posent problèmes : absence d'accords

l'énoncé est ponctué d'une formule de clôture "c'est tout." L'enquêteur opère alors un forçage et pousse Moussa jusque dans ses retranchements. Moussa affirme une première fois "les autres j'y arrive un peu." puis concède "mais j'arrive pas trop" et la séquence s'arrête là, sur un silence :

E y'a des matières particulières où tu as toi des difficultés ?

M le français /// grammaire et l'orthographe, c'est tout

E et y'a d'autres matières ?

M les autres j'y arrive un peu

E un peu ? ça veut dire quoi un peu ?

M mais j'arrive pas trop

E ouais, tu sais pourquoi ?

M //

E tu sais pas pourquoi ?

M non

Au discours consensuel a succédé une épreuve d'évaluation sociale où Moussa est en quelque sorte obligé d'avouer qu'il rencontre des difficultés.

Il faut remarquer que, tout au long de l'entretien, des problèmes de langue sont présents et créent des quiproquos, même dans ce cadre attentif. Voici un de ces malentendus : interrogé sur les activités périscolaires qu'il aime bien, Moussa déclare "j'ai pas compris", obligeant l'enquêteur à reposer sa question. Pourtant l'incompréhension persiste et Moussa tente une glose "à part ceux là ?". L'enquêteur gomme alors le "parmi" qui pose problème et reformule sa question initiale pour relancer l'échange :

*E et là **parmi** toutes ces activités, qu'est-ce que tu aimes bien ?*

M /// j'ai pas compris

*E **parmi** toutes les activités que vous faites au centre, qu'est-ce que tu aimes bien ?*

M à part ceux là ?

E ben toutes celles que tu m'as dites là, tu les aimes toutes, tu aimes toutes ces activités ?

M oui

Deux minutes plus tard, interrogé sur les conflits avec les enseignants, Moussa ne comprend pas le sens de "conflit" ; cette fois, il demande une explication :

E non avec S. ? quand y'a eu quelques problèmes comment ça s'est passé ?

M ça s'est arrangé

*E ouais et qu'est-ce qui y'avait eu comme **conflit** ?*

M je sais pas ça veut dire quoi

On voit à quel point les ressources lexicales approximatives de Moussa peuvent gêner ses apprentissages scolaires. Il ne maîtrise ni des outils de relations comme *parmi*, préposition assez fréquente, ni des termes comme *conflit*, susceptibles d'être employés dans le programme d'histoire. Même à l'oral, il est donc en difficulté. Mais le plus frappant concerne l'écrit : Moussa maîtrise fort mal le code graphique et écrit très peu.

simples au pluriel dans le groupe nominal, problèmes sur la forme des verbes), les premiers écrits réalisés en classe au début de l'année de 6^{ème} n'ont rien de catastrophique. La quantité de texte montre que Moussa n'est pas en conflit avec l'écrit. Mais progressivement les textes ne sont pas terminés, contiennent 3 ou 4 lignes, les devoirs ne sont pas rendus, et les enseignants insistent sur la désaffection par rapport aux apprentissages.

Des types d'activités langagières¹

a) Une liste d'apprentissages sans consistance en CM2

Les objets d'apprentissages évoqués par Moussa en CM2 constituent une liste d'étiquettes sur des boîtes vides. En mathématiques, Moussa a appris "les fractions, les divisions, les multiplications et les additions, les nombres décimaux." En éducation civique, il évoque "les députés, l'Assemblée Nationale" et la "violence" ; "Charlemagne, Louis XIV" représentent les noms de rois en histoire. En français cependant Moussa ne se "rappelle plus" de ce qu'il a appris. Le tout s'enchaîne comme une longue énumération sans que Moussa ne s'arrête sur l'une ou l'autre de ces activités. Mais, invité à expliciter certains cours, il cite quelques contenus d'apprentissages. Il s'agit alors de séquences du programme qui correspondent à des activités : apprendre les mathématiques, c'est "faire les nombres décimaux" :

E et en maths ?

M en maths, les fractions, les divisions, les multiplications et les additions, et puis là on fait les nombres décimaux

Pourtant "les nombres décimaux" ne s'organisent pas en un tout cohérent et ne correspondent pas à des acquisitions précises ; ils ne sont pas disponibles, du moins de façon décontextualisée :

E c'est quoi un nombre décimal ?

M //

E tu sais ?

M //

E si je te dis 1, c'est un nombre décimal à ton avis ?

M non

E c'est un nombre quoi ?

M je sais pas moi

E et 2 ?

M je sais PAS moi

E tu sais pas si c'est un nombre décimal ?

M ///

En histoire, Moussa cite deux noms "Charlemagne et Louis XIV", et conclut "après on a vu plein de trucs comme ça." Cette forme vague constitue peut-être un procédé qui signifie que Moussa estime en avoir assez dit comme ça, et qu'il ne veut en dire plus, ou plus vraisemblablement qu'il manque de connaissances pour poursuivre.

b) L'appui de l'enseignant

Désinvesti quand il a affaire aux savoirs scolaires, Moussa voue un vif intérêt aux activités périscolaires qui ont lieu tous les jours de la semaine dans cette école. La catégorie des "activités" recouvre (ou remplace) celle des "matières d'apprentissage". Même s'il sait (ce qui n'est pas certain) que certaines "activités" sont centrales, et d'autres plus marginales,

¹ Cette partie doit beaucoup à l'ouvrage *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, en particulier le chapitre intitulé "le savoir et le dire : analyse des pratiques langagières" qui met l'accent entre autres sur les savoirs évoqués par les élèves (164) : B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992, 1999).

Moussa peut alors se situer comme membre de la communauté scolaire, puisqu'il apprécie "l'éducation physique, les arts plastiques, l'informatique, les apprentissages manuels" :

E et c'est à quel moment que tu te sens bien ici ?

M le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi

E mais ça c'est tous les jours de la semaine ? c'est tous les jours où tu as école ? t'as oublié le samedi parce que t'as un cours aussi le samedi matin

M non mais y'a pas d'activité que j'aime bien

E y'a pas d'activité que tu aimes bien ? et c'est quoi les activités que tu aimes bien à l'école ?

M le lundi y'a la gym, le mardi y'a roller, le jeudi y'a informatique, le vendredi on fait informatique en anglais, le jeudi y'a informatique deux fois, pour le dessin et pour normal, et le vendredi j'ai atelier "petits débrouillards" et informatique avec l'anglais

"L'atelier petits débrouillards" donne lieu au tour de parole le plus important des séquences concernant les apprentissages :

M on a fait un réveil, une balle là dès qu'on appuie sur quelque chose ça gonflait, et dès qu'on voulait dégonfler on le mettait en bas, et là on construit une voiture téléguidée, là on a déjà fait la télécommande de la voiture, on a fait les roues, les roues et les fils éle..., les fils pour que ça démarre, on a fait ça à deux

Moussa se présente comme impliqué dans cette activité qui aboutit à *faire*, à construire quelque chose (réveil, gonfleur, voiture...). Même s'il rencontre des difficultés lexicales qu'il comble en cherchant un équivalent "les fils... / les fils pour que ça démarre", ces activités font l'objet d'explications organisées, à l'aide notamment de connecteurs temporels "déjà, après, là" d'où émergent quelques étapes de la construction d'objets plaisants. Évidemment, comme le souligne S. Bonnéry dans la partie III du rapport, il y a là en partie un leurre, car le bricolage n'est pas en soi la finalité de ces activités, qui sont sans doute autant d'occasion de travailler sur des fiches, des modes d'emploi, des schémas, alors que pour Moussa, l'activité paraît s'épuiser dans sa finalité concrète.

Même dans ce domaine, Moussa souligne son besoin d'une relation interpersonnelle avec l'enseignant :

E comment par exemple pour la voiture téléguidée, comment ça s'est passé, comment il vous a expliqué ça ?

M ben, il est venu, il a pris quelque chose, il nous l'a montré au ralenti... après nous on a fait, **dès qu'on avait besoin d'aide on l'appelait**

E d'accord

M et il nous aidait

E tu demandais de l'aide à des copains de ta classe ?

M ou sinon au monsieur

Cette relation interpersonnelle prend un tour affectif avec l'enseignant de l'atelier qui "vient pas tout le temps ici" et qui ne "vient que les vendredis pour nous." La catégorie du "nous" permet alors à Moussa de se poser sans retenue comme membre du collectif des élèves qui rencontrent des difficultés et de s'y sentir en sécurité, puisque les problèmes d'apprentissages sont surmontables avec l'aide de l'adulte.

Le besoin d'un adulte qui le suit pas à pas est évidemment encore plus net quand il s'agit des savoirs scolaires interrogé sur les différences entre le CM1 et le CM2, Moussa regrette "l'instituteur (qui) nous aidait plus."

E tu peux me dire ce qui y'avait de différent entre la classe là avec A. et la classe avec monsieur B. ?

M l'instituteur ... il nous aidait plus

Il reproche amèrement à l'enseignante de CM2 de ne pas être disponible pour lui, lorsqu'il veut bien faire un effort car la consigne donnée à tous n'est pas suffisante et quand l'enseignante l'invite à se "débrouiller seul", il renonce à travailler et préfère passer à des choses plus agréables :

M j'ai pas envie de travailler

E t'as pas envie de travailler ? et quand t'as pas envie de travailler, qu'est-ce que tu fais ?

M je demande à la maîtresse

E et alors elle dit quoi la maîtresse ?

M des fois elle dit "débrouille toi", des fois elle me dit //

[...]

E à ce moment-là quand elle te dit débrouille toi, tu fais quoi ?

M ///

E à ce moment-là qu'est-ce que t'as envie de faire ?

M j'ai envie de sortir de la classe

E et t'as envie d'aller où après ?

M m'amuser

En difficulté d'apprentissage en CM2, Moussa se mobilise uniquement si un enseignant apporte son soutien. Lorsque cette attente est déçue, le désamour est à la hauteur de la demande d'aide, de soutien, de relation personnelle.

La classe de CM2 : lieu d'affrontements continus

De plus, sur le plan disciplinaire, alors que l'instituteur de CM1 "laisse des chances", l'institutrice de CM2 ne pratique pas cette culture de la négociation :

E et comment il vous aidait plus ?

M des fois **il nous laissait des chances**, il nous mettait nos noms, on avait deux croix, à chaque fois qu'on lui disait "hein", il enlevait une croix, **mais elle là c'est pas pareil**

Moussa fait tout d'abord partie de ce groupe d'élèves qui jouent aux images "Pokemon"¹ en classe, caché sous les tables. Est-il provocateur lorsqu'il déclare qu'un bon enseignant est "celui qui s'énerve pas pour rien" c'est-à-dire celui qui ne "déchire" pas les images quand les élèves jouent "à quelque chose" ? Tout se passe en tout cas, comme s'il estimait qu'on pouvait adopter un *modus vivendi* : l'enseignante peut faire son cours si les élèves peuvent tranquillement se livrer à leurs activités préférées qui n'ont rien à voir avec les apprentissages. Bien évidemment, il n'y a pas de retour sur la première partie de l'entretien, où il était entendu que l'école était *un lieu d'enseignement pour "apprendre à écrire et à compter."*

Inversement, l'enseignante épuisée et humiliée par un groupe d'élèves très hostiles, n'a pas toujours l'énergie de maintenir constamment des exigences minimum de discipline². En cette fin d'année, elle alterne des moments où elle ramasse les images des joueurs et les déchire... et des moments où elle renonce à l'affrontement, n'intervient pas et ne fait cours qu'à ceux qui veulent bien écouter. Dans une relation, où les normes et les impératifs disciplinaire liés à

¹ Observations de classe réalisées en mai-juin.

² Lorsqu'un élève est dans l'affrontement plus ou moins violent, il n'y a pas de solutions entre l'expulsion de la classe qui permet à l'élève de ne plus travailler, et le maintien dans la classe qui devient rapidement chaotique. Seule sans doute, l'ouverture de classes-sas DANS l'école, où un enseignant remettrait immédiatement au travail l'élève temporairement exclu, permettrait qu'il n'y ait pas de "bénéfice" à l'exclusion temporaire (échappatoire au travail scolaire).

la vie en classe sont flottants, où l'élève peut parfois être là en manifestant qu'il ne veut rien apprendre, la raison d'être des punitions perd sa lisibilité. Elles sont aléatoires, imprévisibles et l'élève peut se poser en victime, selon la logique du « pourquoi moi, et pas lui » :

M pourquoi elle parlait toujours à moi et pas aux autres

Plusieurs fois en CM2 Moussa a été exclu de classe, en particulier après des querelles assez violentes avec les filles de sa classe (jets de règles, bagarres). Lors de la première journée d'observation, Moussa avait été exclu et n'avait donc participé à la présentation du travail de l'enquêteur. Le lendemain, nous voyant dans la classe, Moussa déclare :

M "c'est qui lui ?"

question qui reçoit une réponse contradictoire de la part de l'enseignante. Pour une part, elle lui reproche son absence (qu'elle a elle-même provoquée) et le rappelle à des normes langagières qu'elle suppose connues ; mais immédiatement, après elle lui accorde le droit de se déplacer et de se renseigner

"T'AVAIS QU'A ETRE LÀ HIER /// tu crois que ça se dit en pleine classe C'EST QUI LUI // va lui demander tiens / ça sera mieux / t'es grand va lui demander"

Par ailleurs Moussa, est le premier auquel on songe quand il y a du bruit, parfois à tort :

Intervenant "Bon alors vous vous taisez maintenant / OH MOUSSA tu commences à me casser les pieds TU TE TAIS / alors écoutez"

M "moi j'ai rien fait / tu dis c'est moi"

Elève "mais il parlait pas à toi"

Intervenant "je me suis trompé / je me suis trompé de nom d'accord"

En tout cas, la variation du "seuil de tolérance avant punition" va permettre que se développe un discours de victimisation. Moussa va reprocher à son enseignante son manque d'impartialité ; les punitions ne sont pas automatiques, et, selon lui, inégalement distribuées : "quand les autres ils se lèvent par exemple et moi je me lève moi elle dit va t'asseoir." S'il "s'énerve", c'est donc pour s'opposer aux injustices en assumant en quelque sorte un rôle de justicier : *"faut que je lui parle pour qu'elle dit aux autres qu'ils vont s'asseoir sinon elle dit rien."*

Plus grave encore, l'enseignante s'en prend à Moussa en son absence, ce qui entraîne un reproche contre sa lâcheté :

E t'as vachement bougé quand même sur une année dans la classe ?

M oui mais parce que toujours c'est mes copains qui ont parlé, elle est toujours après moi, en plus elle me prend quand je suis pas là, elle me change de place quand je suis pas là

Chaque élève dans la classe a une place attitrée, "sa place", sur laquelle il estime avoir des droits. Moussa été déplacé à plusieurs reprises : la classe n'est plus qu'un contenant indifférencié, sans repère stabilisé, où il n'a plus de territoire propre. De plus, il est déplacé alors qu'il est absent, et non à l'occasion d'un problème, ce qui est à la fois vécu comme le signe d'une inimitié personnelle de l'enseignante et comme la manifestation de sa lâcheté.

De fait, alors que s'engageait l'entretien avec Moussa dans une salle concomitante à sa classe, son enseignante, occupée à régler un conflit, le prend comme contre exemple en

faisant remarquer à ses camarades : “vous voyez Moussa, si vous faites comme lui, *vous ne serez rien.*” Hors de lui, Moussa répond à travers la porte “ouais elle parle sur moi elle, tu vas voir toi.” Avec ce jugement terrible, l’enseignante a perdu le sens des limites. Elle est extrêmement agressive, ne se contrôle plus et la réaction de Moussa peut paraître modérée face à des propos qui le nient *littéralement*.

Enfin, la famille est décrite par les enseignants comme incapable de réagir. L’instituteur de CE2-CM1, qui a eu l’occasion de rencontrer plusieurs fois le père de Moussa, dépeint un père dépassé :

“le papa je l’ai vu souvent / je voyais le papa souvent / dès qu’il y avait crise avec Moussa / que ce soit une crise scolaire / ou une crise de comportement / je voyais le papa qui répondait à mes rendez-vous et qui était présent / donc au début j’ai eu beaucoup d’espoir parce que le papa m’écoutait / il me disait "oui M. A., etc.", il me faisait confiance / super // et puis **je me suis aperçu qu’en fait le papa n’avait aucune prise sur Moussa / il ne s’en occupe p..., enfin je n’ose pas dire qu’il s’en occupe pas tu vois / mais à mon avis quand même Moussa est un peu laissé sur le côté**”

Ainsi, pour l’essentiel tout est déjà joué au CM2 pour Moussa: d’une part l’école n’est tolérable que grâce à ses clubs, de roller, ou d’informatique... cependant que les savoirs de base ne sont pas en place (et principalement la possibilité d’écrire plus de quelques lignes de façon fluide) ; d’autre part, les enseignants deviennent des adversaires, dès lors entre autres, qu’ils exigent une concentration sur des exercices trop difficiles pour être accomplis sans leur aide personnalisée. Alors que pour Lucie, l’enseignante de CM2 représente “une bonne maîtresse¹”, pour Moussa au contraire “ça se passe mal” avec cette enseignante.

Cette situation d’extrême difficulté va rapidement entraîner une rupture avec le collège d’autant que l’arrivée dans l’établissement ouvre des possibilités de connivence² avec des élèves décrochés du système.

6^{ème} : La rupture

a) Remise en question du cadre de l’entretien

Au début de l’entretien réalisé après quelques semaines de cours, Moussa tient à faire savoir qu’il n’accepte de répondre que pour pouvoir ensuite enregistrer une chanson³, faisant apparaître ainsi comme dérisoire l’activité de discussion à laquelle l’enquêteur le convie. Refusant à plusieurs reprises le cadre de l’enquête et la place de l’enquêté il montre que l’interview est une conduite sociale qui lui est imposée et qu’il co-produit à contrecœur. Il

¹ Lucie et Moussa partagent la même enseignante en CM2.

² Sylvain Broccolichi, “Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture” (41), VEI enjeux (n° 122 septembre 2000), *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*

³ Voici les paroles de la chanson, certainement tirées d’un texte de rap où l’on peut y lire un ton à la fois révolté et fataliste :

Pour m’attraper il faudra qu’il coure vite / Mais sans tes satellites négro / N’essaie pas de me doubler / Car tant qu’il sera en vie / Tu seras toujours de deuxième catégorie / N’essaie pas de me poignarder / Moi et mes potes on est toujours calibré / Il m’a demandé mon Beretta / C’est bon t’as refusé / La révolution la seule solution / Tu vas pas nous la faire / On connaît la plainte complainte / Maintenant j’ai la rage de vaincre / Pour ce peuple convaincre / Ils disent que c’est nous qui embêtent les fils de Dupont / On sait que la Douce France à tort de notre rançon / T’inquiète pas Dupont / Je serai derrière les barreaux / Garde le poireau / Je t’enverrai popo / Des décalcos popo et quelques photos / Mineur je te parle de mon quartier même / C’est fini, c’est fini Bruno

semble signifier ainsi qu'il n'en attend rien, et qu'il se plie seulement au bon plaisir de l'enquêteur qui, à son tour, devra lui donner en échange du bon plaisir¹:

E ça a commencé un lundi ?
M // APRES tu laisses sur ma K7, je pourrais enregistrer ma voix
E ouais, ouais, pour l'instant on fait l'entretien
M d'accord ,
E ça a commencé
M AH JE L'AI PAS MA K7
E attends ce qu'on peut faire, parce que tu sais
M AH JE L'AI PAS MA K7
E attends ben moi // tu veux pas enlever ça, tu vois te mettre à l'aise
M ma k7 je l'ai pas
E eh ben je reviendrai et on en fera une autre
M mais je pourrais chanter dessus ?
E sur ? sur la k7
M ouais celle là

L'entretien aura cependant bien lieu, mais bordé de part et d'autre par la demande de Moussa qui se renouvelle à la fin de l'interview : "je peux chanter c'est fini." D'ailleurs, dès que l'enquêteur insiste dans ses investigations, Moussa affiche son opposition et son ennui.

L'absence de réponses "diminue" fortement le pouvoir de l'enquêteur. En transgressant "la règle de quantité et en refusant de coopérer, Moussa s'oppose à la "domination symbolique" liée à la situation d'interview. De fait, ses réponses lacunaires, ses silences, ses « je ne sais pas » répétés vident l'entretien de son sens. Par exemple, quand Moussa est interrogé sur ses sentiments à l'égard de sa classe, et après avoir énoncé un « non (je suis pas content de cette classe) », il se dérobe devant l'explication demandée. Alors que la première réponse semble se diriger vers des critiques, il inverse sa première position "si je suis content", et clôt l'échange par un "c'est tout" définitif :

E tu es content de cette classe ?
M **non**
E tu peux m'expliquer pourquoi t'es pas content ?
M **si je suis content**
E t'es content, pourquoi t'aimes bien cette classe ?
M bah c'est bien, **c'est tout**

Quand le sujet de l'échange porte sur les apprentissages, Moussa s'en tient à un strict minimum :

E et dans les autres matières c'est comment ?
M **de quoi ?**
E dans les autres matières ça se passe comment ?
M **normal**
E tu trouves que tous les professeurs agissent de la même manière envers toi ?
M **non**
E de manière différente ?
M de manière différente

¹ Avant même que l'entretien ne commence, l'enquêteur s'est enfermé avec Moussa dans une salle. Deux de ses amis les avaient suivis, curieux de savoir ce qui allait se passer. Or ils n'ont pas voulu partir comme cela leur a été demandé. Au moment où l'enquêteur les dissuadait d'entrer dans la salle, Moussa était entré dans une salle de cours concomitante avec celle où devait avoir lieu l'enregistrement. L'enseignant, qui ne s'est pas opposé à Moussa, l'a laissé entrer. Ce dernier pendant quelques minutes est allé chahuter avec des amis qui avaient cours. L'entretien commence donc dans une atmosphère pour le moins tendue.

Ou bien il reprend en écho les formulations de l'enquêteur. La dynamique de l'interview s'interrompt. Or, il ne s'agit pas d'un moment isolé, mais d'un comportement discursif général, dès qu'on évoque les différentes disciplines scolaires.

b) Désaffection à l'égard des apprentissages en 6^{ème}

Moussa a essayé de rendre du travail au tout début de la 6^{ème}, même si, au regard des normes scolaires – ou par rapport à Lucie qui est tout de même entrée dans l'écriture – ses textes sont très déviants. Voici la première copie de français au début de la 6^{ème} :

Transcription en orthographe :

Un chien loup est arrivé en courant vite qui protège la maison de Monsieur Diamant. Les deux chiens ont aboyé. On a eu peur. Monsieur Diamant est arrivé. Il leur a dit « Rentrez chez moi ». On s'est installé dans le salon. On a vu beaucoup d'objets sur la Chine. Je lui ai demandé : « Est-ce que vous vous intéressez sur la Chine ? ». Monsieur Diamant a dit « Oui, un peu ! » Parce que nous aussi nous cherchons des objets sur la Chine. Est-ce que vous pouvez nous laisser regarder sur l'impératrice. Non dehors.

Cette copie, une suite de texte, se caractérise par sa faible maîtrise. Il ne s'agit pas seulement de non maîtrise de telle ou telle *forme de texte*, bien que, *la narration* se termine d'une façon abrupte peu satisfaisante pour ce genre, et bien que – nous y revenons dans l'examen des exercices écrits – les *explications de texte* soient catastrophiques et entraînent un refus d'entrer dans l'exercice, alors que Moussa accepte de produire des rédactions.

Il ne s'agit pas seulement *d'une façon de penser liée à l'écriture* qui serait manquante, bien que, là encore, on constate un brouillage dans les repères énonciatifs caractéristique des textes peu lettrés¹.

Sont aussi massivement en jeu, la mauvaise maîtrise du code graphique et la mauvaise maîtrise de la grammaire de phrase, ainsi que l'incapacité à écrire longtemps. Ce sont des difficultés de "bas niveau" : graphie irrégulière, peu de ponctuation à l'exception de quelques points ; absence d'accords simples au pluriel dans le groupe nominal ; problèmes sur la forme des verbes ; basculement imparfait-présent (rupture temporelle), etc. autant d'indices d'une non entrée dans **l'écriture de routine**.

Rapidement, Moussa ne termine plus son travail en classe, et ne rend plus ses devoirs. Il arrête de travailler et adopte une conduite comparable à celle qui prévalait à la fin du CM2.

Il ne peut pas s'accrocher à des enseignants qui tiendraient compte de ses efforts de comportement. Il est d'ailleurs furieux contre l'enseignante qui fait des remarques positives sur sa feuille de suivi, alors que sur le bulletin trimestriel, qui concerne surtout le travail, "elle met insuffisant". Un malentendu s'est créé à propos de ces deux systèmes d'évaluation mis en place par le collègue et qui ne sont pas vraiment distingués par Moussa.

Sans doute la place des apprentissages, par opposition au seul comportement, est-elle difficilement pensable, puisqu'elle consisterait à intérioriser un jugement très négatif sur ses performances qui n'est parlé d'habitude qu'en termes psychologiques, cognitifs (l'intelligence/la bêtise) ou moraux (la paresse).

M Mme B. elle elle dit elle a jamais eu de problèmes avec moi, **et sur mon livret elle écrit Moussa il est insuffisant avec moi et tout le temps dès que je lui donne ma fiche de suivi, y'a marqué très bien, et sur mon livret elle met insuffisant**

¹ Pour des exemples du XVIII^e siècle, voir Sonia Branca et Nathalie Schneider, *L'écriture des citoyens*.

Toutes les matières sont difficiles sauf peut-être l'histoire géographique qu'il estime "facile" ; (on peut mettre cette déclaration en relation avec la moyenne en histoire géographique passée à 11,5 au troisième trimestre, alors qu'elle était de 5 au premier trimestre). Mais Moussa en tous cas n'a rien à dire sur cette matière, non plus, et clôt la séquence par un "je sais pas ce qu'on étudie":

E y'a des matières faciles ?
M histoire géo en plus c'est facile
E pourquoi c'est facile histoire géo ?
M ben c'est facile ce qu'il donne
E vous apprenez quoi par exemple en ce moment ?
M je sais pas moi //

Moussa exprime un désintérêt généralisé pour les apprentissages scolaires. Il s'absente beaucoup et ne suis pas "certains cours qui (lui) plaisent pas." Même si l'enseignant est "gentil" et "explique bien" :

E tu t'es absenté beaucoup de fois ?
M oui
E c'est un peu pareil partout ou certains cours ?
M certains cours
E ils te plaisent ?
M c'est des cours qui me plaisent pas
E quoi par exemple ?
M maths
E et le prof il est comment ?
M il est gentil
E il explique bien ?
M ouais

Au dernier trimestre le CPE a effectivement relevé 12 journées d'absences dont 8 non justifiées qui concernent toutes les matières¹. Moussa confirme sèchement sa rupture vis à vis du collège :

E et y'a des matières que tu aimes bien ?
M non

Dans le bulletin du premier trimestre, les enseignants relevaient de « graves problèmes de comportement » où ils voyaient la cause de l'échec scolaire puisqu'« ils ne permettent pas à Moussa de fournir un travail correct ». Au troisième trimestre, l'équipe éducative constate l'effondrement des notes (en fait, ces notes reflètent en partie l'absence de travail rendu). Or, les rapports détestables avec les enseignants conduisent ces derniers à préférer le passage en 5^{ème} non parce qu'un redémarrage serait possible, mais parce que : « le redoublement de la 6ème ne serait pas profitable. »

c) Relations violentes entre Moussa et les enseignants

Arrivé en 6^{ème}, Moussa s'affronte rapidement aux adultes dont il mélange d'ailleurs les rôles et les statuts. Il lui arrive de confondre le personnel administratif du collège avec "les éducateurs" ; les surveillants avec "les animateurs" ; les professeurs avec "les maîtresses"... plus généralement d'attribuer aux adultes en charge du collège les statuts et les rôles des

¹ Le bilan d'absence pour la période mai/juin 2001 montre plusieurs exclusions de cours et de nombreuses absences.

éducateurs spécialisés, des animateurs de centres de loisirs, des enseignants de l'école élémentaire.

Il dénonce d'abord les discours tenus sur lui et (comme Lucie) les regards¹ qu'il juge insupportables:

M [...] **ils parlent entre eux pour faire des trucs là**
E ils parlent entre eux ?
M **je sais pas plein de profs, j'en ai entendu et j'en sais, ça se voit**
E ça se voit à quoi ?
M **au visage, comment ils me regardent je sais pas comment ils font**

Tout ceci est à relier à l'impression d'être tout le temps épié. Convoqué dans le bureau de la CPE "parce que y'avait une vitre cassée", Moussa est "directement appelé." Cet adverbe montre qu'il est à la fois indigné d'être désigné comme le coupable et que, de fait, il est sous surveillance².

Aux regards qui vous surveillent, aux paroles qui circulent, s'ajoutent les moyens d'archivage. Moussa explique que tout est arrivé à cause du comportement hostile de ses professeurs à son égard et que ce comportement s'explique à son tour par le dossier de CM2 qui l'avait suivi et qui ne permettait donc pas de repartir à zéro :

E comment c'est arrivé alors qu'ils se comportent mal avec toi ?
M **je sais pas / parce qu'ils ont vu mes dossiers / je crois / de CM2**
E comment ça t'es venu à l'esprit cette histoire de dossiers de CM2 ?
M ils me l'ont dit
E qui à dit ça ?
M Mme A.
E et qu'est-ce qu'elle t'a dit ?
M //
E comment elle t'a présenté les choses ?
M / **je sais pas moi**

Par ailleurs, cette surveillance utilise de nouveaux moyens d'enregistrement : la feuille de suivi exerce une pression constante, où chaque écart est consigné par écrit et ne peut donc plus être négocié, comme il le faisait en CM1. On peut comprendre que l'administration cherche ainsi à proportionner les sanctions, et à éviter qu'il n'y ait rien en dehors du simple rappel à l'ordre verbal et de l'exclusion, mais contrairement à l'ancien système des croix que le maître de CM1 effaçait, ce qui est marqué est intolérablement, définitivement inscrit. Par ailleurs, ce dispositif disciplinaire tatillon ne s'adresse qu'à quelques élèves déjà pris dans le "quadrillage"³ des suspects. Il est donc déjà en lui-même une sorte de première stigmatisation.

D'autre part, Moussa vit des moments d'affrontement public où il est menacé de perdre la face devant les autres. Un premier éclat a lieu très tôt, presque immédiatement après le début de l'année :

¹ Sur l'origine des affrontements entre adolescents et entre adolescents/adultes, "il existe un catalogue inépuisable d'atteintes, tels les gestes malencontreux, les mots de « trop », les regards « de travers » qui (...) amènent les adolescents" à réagir, parfois violemment. *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, David Lepoutre (2001 : 282).

² Alors qu'il déclare ne pas être responsable de l'acte commis, la convocation de la CPE réactive une identité d'opposition et de provocation. Moussa endosse alors le rôle d'opposant qu'il maîtrise parfaitement dans les situations d'affrontements : "même si je le saurais c'est qui je vous le dirais pas."

³ Pour reprendre l'expression de Michel Foucault dans *Surveiller et punir*.

E tu voulais pas rester là, depuis combien de temps tu te dis ça ?

M depuis le CM2, non au début je voulais **mais dès que j'ai vu qu'ils me renvoient une journée là, c'est là que j'ai dit j'y vais pas**

E et qu'est-ce qui c'est passé en classe ?

M **parce que je mâchais un chewing-gum**

E comment a réagit le professeur ?

M **il a dit "donne moi ton nom, ton carnet de correspondance", après j'ai mâché, j'ai continué à mâcher, moi je savais pas c'était pour ça, après dès qu'il l'a dit, j'ai dit "pourquoi", après j'ai commencé à parler, après il a dit "tu désobéis à mes ordres", il est parti, Mme S. elle est partie appeler Mme J., elle lui a dit**

D'après ces prises de paroles rapportées, aucun des deux co-énonciateurs n'a essayé de trouver un compromis au cours de cet affrontement¹. A l'ordre de l'enseignant de présenter son carnet de correspondance, Moussa répond par un comportement de provocation qui remet en question à la fois l'interdiction locale de mâcher des chewing-gums en classe et (du point de vue de l'enseignant) l'autorité des éducateurs. L'enseignant lui rappelle donc que le pouvoir est du côté de l'équipe éducative et fait finalement appel à la Principale du collège. Face à un problème qui semble minime au départ, "mâcher un chewing-gum", mais qui n'est pas explicité, semble-t-il, la situation dégénère en conflit d'autorité. A la provocation de Moussa, l'enseignant répond par une sanction immédiate, rendant tout retour en arrière impossible. L'exclusion d'une journée à la suite de cette altercation, ainsi que le sentiment d'injustice ont fortement contribué à faire décrocher Moussa du collège.

D'autres affrontements décrits comme des moments d'humiliation se succèdent (« elle me dit ramasse-la moi ou tu vas avoir quelque chose de grave »). Ou bien Moussa (omettant l'affrontement) commente comme des injustices le fait qu'un enseignant puisse simultanément donner un ordre et prononcer une sanction, alors que l'ordre a finalement été exécuté ("il me dit de toutes façons je vais te faire un rapport".)

E y'a eu du chantage, des menaces ?

M **par exemple** elle me dit, la poubelle elle tombe, **elle me dit "ramasse-la moi ou tu vas avoir quelque chose de grave"**

E c'est qui elle ?

M **tout le monde**, et y'a des papiers par terre, mon prof de M. A. / il me dit de le ramasser et c'est pas moi, je vais le ramasser, il me dit **"de toutes façons je vais te faire un rapport"**

Confronté à une équipe éducative qui "lui fait tout", il exprime un fort sentiment d'indignation qui selon lui légitime les représailles : "ils respectent pas moi aussi je les respecte pas" :

E tu le dis quand t'es convoqué que tu y es pour quelque chose ?

M NON MOI je leur dis pas ça **parce que eux aussi ils me disent pas ça quand ils savent qu'ils font quelque chose de mal mais ils veulent pas l'avouer**

Interrogé dans son nouvel établissement, Moussa reconnaît "qu'il parlait mal" aux enseignants du collège X. Mais cette violence verbale est normale pour Moussa en l'absence de communication avec les enseignants :

E et pourquoi tu leur parlais mal ?

M **parce que eux ils m'énermaient**

E ils faisaient quoi pour t'énerver ?

M **je leur parle, ils me répondent pas**

¹ "Postures sociales, violence verbale et difficile médiation", article inscrit dans le cadre du projet *Effets de ruptures dans les rituels conversationnels, la violence verbale*, Claudine Moï se (2000).

Lorsqu'il est renvoyé 8 jours, on ne lui répond pas : "j'ai dit je veux juste comprendre pourquoi je suis renvoyé 8 jours, elle m'a pas dit." Après le conseil de discipline, Moussa exprime la même incompréhension :

E pourquoi on t'a donné cette feuille de suivie ?

M parce que je suis passé en commission, commission de discipline là je sais pas quoi

De fait, la procédure engagée pour exclure Moussa du collège apparaît incohérente. Désireux de mettre un terme au comportement a-scolaire de Moussa, les enseignants ont demandé un conseil de discipline pour "remettre les compteurs à zéro". Cette proposition qui devait contribuer à ce que Moussa comprenne le plus tôt possible les difficultés que les uns et les autres rencontraient, n'a pas été appliquée par l'administration. Or, arguant que rien n'était encore joué pour Moussa, la Principale a demandé paradoxalement 8 jours d'exclusion. Observant que le comportement de Moussa n'évoluait guère, un conseil de discipline a eu lieu et l'exclusion prononcée. Cependant l'exclusion définitive paraît injuste à Moussa qui a fait l'objet, pour les mêmes faits d'une double sanction.

Les adultes, pour leur part, semblent dépourvus de réponse face à cet élève. Les représentations négatives des uns et des autres se sont rejouées sans cesse dans des interactions où chacun a défendu ses positions en résistant au pouvoir ou aux provocations de l'autre.

d) Une catégorisation raciale du monde scolaire : nous et eux

Le sentiment d'injustice débouche rapidement sur une interprétation par des catégories raciales. L'exclusion de 8 jours qui fait suite au conflit avec la surveillante, est expliquée par le racisme de la CPE¹ et de la Principale du collège :

"en plus c'est des racistes là."

"tout ce qu'i(ls) me font, ils font pas autres là"

de même le conseil de discipline qui dégringole appelle ces commentaires :

M là j'ai rien fait là, c'est juste, en un jour ils ont décidé ça, en un jour ils ont décidé que je passe en conseil de discipline, ces racistes ils me vénèrent

Dans le nouveau collège, c'est à nouveau la catégorie du racisme (là où nous dirions peut-être xénophobie) qui permet de comprendre le comportement des professeurs. Moussa cite comme caractéristique la réprimande d'un camarade qui a demandé un crayon(sans

¹ Le ressentiment et la révolte de Moussa n'épargnent personne au collège. Le rôle de remédiation de la CPE et des surveillants est lui aussi remis en question. Pour Moussa, ce sont les surveillants qui ne s'entendent pas avec lui :

E comment ça se passe avec les surveillants ?

M y'a en qu'une qui m'énerve

E et les autres ?

M ça va, non 3 qui m'énervent

[...]

E et sur les 7, tu t'entends pas avec 3 ?

M c'est eux qui s'entendent pas avec moi

mentionner combien de fois le crayon a été plus ou moins volontairement oublié) : “une prof, juste parce que quelqu’un il demande un crayon à papier, elle dit retourne dans ton pays.”

e) Les camarades

Pour Moussa, les collégiens blancs sont favorisés : “il y a beaucoup de blancs qui font des bêtises, aucun ne s’est fait renvoyer comme blanc.” En opposition à ce qui est perçu comme un traitement de faveur envers les blancs qui “font des bêtises comme nous eux, ils ont pas de fiches de suivi”, Moussa s’indigne de l’hostilité de l’équipe éducative contre “les noirs”.

Tous les camarades, avec lesquels il entretient des relations étroites ont eu comme lui “une feuille de suivi” alors que les blancs n’en avaient pas : “j’ai quatre copains seulement et ils ont des feuilles de suivi comme par hasard.”

Tous vivent des situations d’échec et de rupture avec le monde du collège. Trois ont été déjà renvoyés :

E et c’est qui tes copains dans l’école cette année ?

M y’a eux deux là, S., B., y’a Y., **ils ont renvoyé quelqu’un, encore d’autres**, S. T.

Un autre de ses amis¹ a été exclu à une autre occasion. Mais nous n’apprenons pas les raisons de ce renvoi, peut-être Moussa est-il vexé par les sous-entendus qu’il peut attribuer au commentaire de l’enquêteur (*décidément*) :

E pourquoi il est au collège Z ?

M il s’est fait renvoyer

E décidément

M //

Alors que l’enquêteur insiste pour connaître les activités du groupe de pairs à l’extérieur du collège, Moussa lui oppose une première fois son : “je sais pas”, avant de refuser plus clairement :

E vous ne jouez pas que au foot, vous faites autres choses non ?

M / des fois // **sinon on va au gymnase ou /**

E vous allez au gymnase et

M j’ai rien à dire

Il faut voir dans ce refus une négociation autour de ce qui est objet légitime de questionnement, d’autant qu’un camarade qui “vit en foyer” lui a demandé de ne pas révéler cette situation :

E tu fais d’autres choses ?

M on va à Club D. sinon **je vais dans le foyer d’A.**, sinon je reste chez moi

E A. est dans un foyer, il t’a dit pourquoi il était en foyer ?

M non

E il t’a pas dit pourquoi, ça veut dire qu’il vit pas avec ses parents

M si il me l’a dit mais il a dit “dis pas à personne”

¹ Son autre ami est A. qui vit en “foyer”.

f) L'humiliation et la dignité

Face aux humiliations, Moussa essaie de retrouver un peu de sa dignité en fustigeant ce “sale collègue.” par un effet de boomerang, il déclare que “de toutes façons (il) est content de partir.”

Voici quelques occurrences de ces tournures où alternent «je pars » et ils me “font renvoyer” (les causatifs marquant son impuissance face à des événements « saisis comme étant hors du contrôle interne de l’individu »¹)

M **MAIS COMME MOI je vais partir** /

E tu vas partir / comment ça tu vas partir ?

M **ils me font renvoyer**

[...]

E c'est quoi la feuille de suivi ?

M une feuille qui nous suit, si c'est bien ils nous l'enlèvent, **si c'est mal ils nous font renvoyer**

[...]

E qu'est-ce que tu penses du (renvoi du collègue) ?

M c'est nul / je peux chanter c'est fini

E ouais mais qu'est-ce qui est nul dans cette décision ?

M ils ont raison, non ils ont pas raison de me renvoyer, **mais même je voulais partir**

Dans ce contexte, le choix du registre insultant, (notamment vis à vis de la CPE “la SALE éducatrice là”) et l’usage du verlan (« ces racistes ils me vénèrent² ») font bien sûr sens, au-delà du sens des mots. Celui qui se sent exclu s’exclut lui-même en adoptant des formes linguistiques transgressives. Le verlan devient une arme, en tous cas un moyen de s’opposer activement d’affirmer « une contre-légitimité »³ langagière et de restaurer ainsi une image fragilisée.

Le même renversement s’observe sur un autre plan quand le grand frère scolarisé en 3^{ème}, venge Moussa en lui expliquant que la Principale du collège a “peur des élèves ” :

M **elle a peur des 3^{ème}**

E t’as des copains en 3^{ème} ?

M ouais, non pas des copains mais **mon frère il me dit**

Le caractère provocateur du langage utilisé, la dévalorisation de l’adversaire, la dénonciation du système scolaire (lieu d’injustice, de racisme et d’absence de communication) sont des compensations largement imaginaires. À la veille de son exclusion du collège, Moussa semble tout-à-coup désespéré :

E quand tu es renvoyé de l’école qu’est-ce qui se passe ?

M **MOI je sais pas MOI, ils vont me renvoyer, ils vont même pas me trouver d’école eux**

Certes, il est difficile de savoir si après une école primaire, un peu déscolarisée, où somme toute les jeux dans la classe, les bavardages, etc. n’entraînaient pas de catastrophe, Moussa évaluait bien les risques d’une attitude provocante, s’il s’attendait aux sanctions qui vont s’abattre.

¹ *L'échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ?*, J.-C. Deschamps, F. Lorenzi-Cioldi, G. Meyer (1982 : 56).

² Enerver en verlan.

³ “Vous avez dit “populaire ?”, Pierre Bourdieu, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (1983 :103).

Dans ces entretiens, trois thèmes reviennent (l'école en général, les objets d'apprentissage, les relations dans l'institution) auxquels correspondent trois attitudes verbales (les énoncés convenus, le quasi mutisme, la rhétorique binaire du juste et de l'injuste).

Tout d'abord, en CM2, les questions sur l'école (plus précisément sur le sens de l'école) déclenchent chez Moussa un positionnement docile et obéissant, et un type d'activité langagière réduit à la production d'une liste stéréotypée d'énoncés doxiques sur ce qu'il faut faire en classe, "travailler, écrire, compter, écouter et faire ce que l'on demande." En fait, les apprentissages ne sont pas construits, ni même les routines liées à l'écriture¹. En 6^{ème}, Moussa cesse de rendre du travail. Il attribue son destin scolaire à ses relations très difficiles avec le personnel du collège; il n'y a plus qu'un "je" victime, et un "je" sujet qui, face à l'enquêteur, retrouve un peu de sa dignité et de son honneur, en montrant qu'il réagit verbalement et se révolte. Enfin, ses copains étant déjà exclus du collège, il n'a plus de raison de fréquenter le collège, ce qui fait qu'il s'absente de plus en plus souvent.

CONCLUSION

Qu'il s'agisse de Moussa, ou de Lucie, on voit monter en 6^{ème} le sentiment de victimisation. Le recul des "activités" péri-scolaires ne permet plus de compenser (ou de masquer) l'échec scolaire, de plus en plus évident. La formation des groupes de copains (bande d'exclus pour Moussa, bande de bavardes pour Lucie), les réseaux "ethniques", contribuent à installer ces élèves dans une identité qui les dresse (surtout les garçons) contre les blancs "racistes".

Certains dispositifs d'aide ont tendance à mettre en avant le relationnel : plus de relations permettrait qu'il y ait donc plus de place pour la construction d'une "identité d'élève"; ou bien, dans la variante autoritaire, plus de répression permettrait qu'il y ait moins d'indiscipline et de désobéissance... et donc plus de concentration sur les objets d'apprentissages. Pour ces courants de recherche, les problèmes de scolarité ne font que symboliser un conflit identitaire et social, et c'est ce dont il faut s'occuper en priorité.

On peut au moins sur le mode interrogatif compliquer la question. Tout en reconnaissant que la déscolarisation a des causes multiples qui se cumulent, on peut faire l'hypothèse de l'importance des apprentissages en amont, de l'importance de la mise en place des routines de l'écriture qui ne peuvent s'acquérir qu'en écrivant beaucoup, de l'acquisition du vocabulaire du français commun, qui suppose un entraînement quotidien, de la syntaxe écrite de la petite phrase de base. Plus de travail répétitif sur ces difficultés scolaires de bas niveau entraînerait peut-être moins de sentiment d'humiliation et de rejet du système scolaire.

¹ Ce qui recoupe aussi le manque de connaissances dans la langue commune et les malentendus que cela a pu entraîner au cours de l'interview.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M., 2001, *Les textes : types et prototypes*, Nathan Université, Paris
- Ali Bouacha, A., Mars 1992, "La généralisation dans le discours, langues officielles et discours de bois", *Langages* n° 105
- Amossy, R., 1999, *Images de soi dans le discours, la construction de l'ethos*, ss. la direction de Ruth Amossy, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris
- Amossy, R., 2000, *L'argumentation dans le discours*, Nathan Université, Paris
- Barbèris, J.-M., 1999, "Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique", *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris
- Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociale*, L'Harmattan, Paris.
- Bautier, E., 1990, "Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'inégalité dans la communication", *La communication inégale*, Delachaux et Niestlé, Lausanne
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y., 1992, 1999, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris
- Billiez J., Trimaille C., Décembre 2001, "Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale, matériaux pour une réflexion sociologique", *Langage et Société* n° 98
- Boumard, P., 2000, "Un objet social non identifié", *La violence à l'école toute réflexion faite*, Editions Corlet
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris
- Bourdieu, P., 1983, "Vous avez dit "populaire" ?", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 46
- Bourdieu, P., 1993, *La misère du monde*, Seuil, Libre Examen, Paris
- Bourdieu, P., 1998, *La domination masculine*, Seuil, Paris
- Branca-Rosoff S. et N. Schneider, 1994, *L'écriture des citoyens*, Paris, ENS de Saint-Cloud.
- Bres, J., 1994, *Récit oral et production d'identité sociale*, Langue et praxis, Université Paul-Valéry, Montpellier
- Bres, J., 1999, "L'entretien et ses techniques", *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris
- Broccolichi, S., 1998, "Qui décroche ?", *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, La Bouture, Chronique Sociale, Lyon
- Broccolichi, S., Septembre 2000, "Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture", *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Centre National de Documentation Pédagogique, n° 122
- Castellotti V., de Robillard D., Décembre 2001, "Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique", *Langage et Société* n° 98
- Debarbieux, E., 1990, *La violence dans la classe, expériences et pratiques dans des classes difficiles*, ESF, coll. Sciences de l'Education, Paris
- Demazière D., Dubar C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Essais et recherches, Nathan, Paris
- Deschamps J.-C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G., 1982, *L'échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ?*, Editions Pierre-Marcel Favre, Lausanne
- Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, T. 1 et 2, Le sens commun, Editions de Minuit, Paris
- Gumperz, J., 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Le sens commun, Editions de Minuit, Paris
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, *La conversation*, Seuil, coll. Mémo, Paris
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1999, *L'énonciation*, Armand Colin, Paris
- Labov, W., 1978, *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Le sens commun, Editions de Minuit, Paris
- Leconte, F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, L'Harmattan, Paris
- Lepoutre, D., 2001, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris
- Maingueneau, D., 1991, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris
- Moï se, C., 2001, "Postures sociales, violence verbale et difficile médiation", *Effets de ruptures dans les rituels conversationnels, la violence verbale*, Université d'Avignon
- Palomares E., Tersigni S., Septembre 2001, "Les rapports de place dans l'enquête : les ressources du malentendu", *Langage et Société* n° 97
- Poutignat P., Streiff-Fenart J., 1995, *Théories de l'ethnicité* suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières* Barth, F., PUF, Paris
- Traverso, V., 1999, *L'analyse des conversations*, Nathan Université, coll. 128, Paris
- Traverso, V., Mars 2001, "Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle", *Langage et Société* n° 95.

ANNEXE

L'ambivalence de Lucie, la révolte de Moussa se marquent aussi dans l'usage qu'ils font des marques de personnes. Deux tableaux résumant les couplages de *je*, de *on*, de *nous*, de *ils...* et des prédicats, où se lisent leurs positionnements.

LUCIE

<i>Empreintes énonciatives</i>	<i>Prédicats</i>		
Les différents <i>je</i> de Lucie	L'espace privé (la famille, les langues)	J'ai pas envie de dire ; je dis pas, j'aime pas dire	
	Les apprentissages	J'ai pas de problèmes ; je suis une élève presque sérieuse ; parfois je fais pas mes devoirs ; je ne fais rien ; j'écoutais pas et je bavardais	
	Principe d'opposition binaire	J'aime le dessin, la technologie/j'aime pas la lecture/lire ; quand je comprends j'aime/quand je comprends pas j'aime pas, je vais tricher, je laisse tomber	
<i>Nous</i> d'opposition (Lucie + ses camarades)	Nous vs les surveillants ; nous "fait le bordel" en classe		
<i>On</i> + liste d'activités	"On fait des verbes, des divisions..."		
<i>Il</i> impersonnel (modalités injonctives)	"Il faut être sage en classe ; il faut que tu saches répondre..."		
<i>Les autres</i>	Les autres élèves énervent Lucie et ses copines	Les surveillants : "eux ils sont sévères, je leur parle pas"	Les élèves qui sont calmes et ceux qui sont agités
<i>Elles</i>	Groupe classe vs la maîtresse ¹	Nous vs l'enseignante "de la cour"	

¹ Lorsque Lucie analyse son échec lors d'un exercice, l'enquêteur lui rappelle la consigne : il fallait faire des phrases et lui demande d'expliquer ce que cette formulation signifie. Il la place ainsi dans une situation difficile où il faudrait avouer qu'elle ne sait pas. Lucie met alors en cause l'enseignante qui "nous a pas donné assez de précisions." La catégorie du "nous" permet à Lucie de se poser comme membre du collectif des élèves et de sauver la face :

E ça veut dire quoi quand A. elle dit "faites des phrases" ?

L ça veut rien dire pour moi, faire des phrases, **elle nous a pas, elle nous a pas donné assez de précisions pour nous demander** de faire des phrases

Lucie rappelle immédiatement la norme : le bon enseignant doit "donner suffisamment de précisions" ; il "veut bien expliquer les exemples" et recommencer pour les élèves en difficulté. Habituellement d'ailleurs, son institutrice est une "bonne maîtresse", "parce que quand on a des difficultés on peut, elle t'explique bien, t'as pas compris tu vas lui dire elle t'explique."

MOUSSA

Traces énonciatives	Prédicats			
Les différents <i>je</i> de Moussa	Les activités déviantes par rapport à la norme scolaire	“J’ai rien à dire ; y’avait des bagarres c’était contre les policiers, des fois je joue en classe/des fois je joue pas”		
	Les apprentissages	“en CM2 c’est difficile ; j’arrive pas trop ; j’ai pas envie de travailler ; j’ai envie d’aller m’amuser” ; en 6 ^{ème} “j’aime pas les matières” “je m’absente”		
<i>On</i> + liste d’activités	“on fait les nombres décimaux...”			
Modalités injonctives	“travaille, écouter, faire ce qu’elle nous demande, respecter les règles de vie...”			
<i>Nous</i> groupe d’élèves en difficulté	“il nous aidait plus” vs l’enseignante de CM2 “dès qu’on lui demande quelque chose, de nous aider mais elle là”			
<i>Je</i> d’opposition	Je vs la “sale CPE et la Principale racistes qui me font renvoyer”		Je vs ce collègue “raciste qui me vénère”	
Les autres	Les élèves blancs “ils font des bêtises comme nous eux mais ils sont pas punis” : “je leur parle pas”	Les surveillants “c’est eux qui s’entendent pas avec moi”	Les enseignants “elle est toujours après moi” “ils me respectent pas, je les respecte pas ; “ils vont même pas me trouver d’école eux”	Les copains : “j’ai 4 copains seulement et ils ont des feuilles de suivi comme moi”

2. Du constat d'échec à se conformer aux tâches scolaires et à la difficulté à être élève, au décrochage de l'intérieur ou au raccrochage ambigu : Amidou, Souleymane, Bassekou, Vikash et Niamounga (Stéphane Bonnéry)

Les études de cas des élèves Amadou et Lucie, réalisées par B. Lesort, ont ceci d'un peu différent par rapport aux portraits que nous allons présenter qu'ils portent sur deux élèves qui étaient dans une même classe (C.M.2a, école A) connaissant une situation très difficile, l'enseignante ne « tenant » pas le groupe classe, et certains élèves se retrouvant dans le fond de la salle à jouer pendant les leçons. On peut considérer au sens où nous l'avons entendu durant ce rapport qu'Amadou est déjà « décroché de l'intérieur » en C.M.2 (il ne participe quasiment plus aux activités scolaires). Par contre, Amadou ne semble pas un cas « à part » par rapport à d'autres élèves que nous avons rencontrés ; nous faisons plutôt l'hypothèse que son passage du décrochage cognitif au décrochage de l'intérieur dès le C.M.2 tient à la confrontation avec l'école telle qu'elle existe dans le contexte particulier de cette classe mais que cet élève ressemble fort à ce que nous mettons en évidence pour Raffik et Jérémy, dans la section 3 de cette partie, nous y reviendrons alors. Mais Lucie, elle, vivait la situation de la classe de C.M.2 certes en étant gênée par « l'ambiance » de la classe, mais avec le sentiment d'une scolarité bien vécue, de bonnes relations avec l'enseignante ; l'entrée en sixième et la mise au jour des difficultés antérieures semble participer du processus de décrochage de l'intérieur. Ce en quoi elle ressemble aux élèves dont il va être question maintenant.

En effet, les portraits à venir¹ sont ceux d'écoliers témoignant d'un « bien vécu » de leur scolarité primaire, et dont il nous semble pouvoir dire que ce sur quoi reposait ce « bien vécu » participe d'une part de malentendus² sur les activités d'apprentissage, d'autre part d'ambiguïtés et de glissements de registres sur les relations pédagogiques, et enfin de « raccrochages » scolaires « à côté » de ce qui est scolairement attendu dont le « dévoilement » dans la suite de la scolarité participe du décrochage. C'est en tout cas ce qui est à l'œuvre pour Amidou, Bassekou et Souleymane dont nous parlerons dans un premier temps (mais aussi pour Lucie dont il a été question précédemment). Pour Vikash et Niamounga, les logiques à l'œuvre sont les mêmes, mais comme ils arrivent, pour une part, à recréer au collège des relations « pédagogiques » leur permettant d'éviter les effets de ce « dévoilement » en entretenant les malentendus et les glissements de registres, ils arrivent à se « raccrocher », en partie tout au moins.

Dans la partie III du rapport, nous avons présenté différentes logiques d'action qui nous semblaient être à l'œuvre selon les élèves. Il s'agit davantage ici de voir dans la durée pour le même élève comment ces logiques participent ou non de processus de décrochages.

Au niveau du primaire, les conditions et les formes scolaires permettent que l'École puisse être satisfaisante pour l'élève alors même qu'il n'apprend pas ce qui est attendu : les enseignants peuvent davantage tenir compte des efforts, récompenser la bonne volonté ; ce qui « raccroche » entretient en même temps les malentendus. Au collège, ces élèves essaient de se « conformer » de la même manière, mais les résultats sont tout autres.

¹ Rappelons que certains éléments synthétiques concernant chaque élève suivi dans le cadre de la recherche sont récapitulés dans le tableau (partie III, section 1).

² Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1997), *Apprendre : des malentendus qui font la différence*. Terrail Jean-Pierre (dir.) (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.

La logique consistant à se conformer au mieux aux tâches et activités scolaires focalisée sur le résultat des exercices pouvant occulter les enjeux d'apprentissage, de compréhension, elle peut se doubler de celle consistant à se conformer aux exigences différentes des groupes dans lesquels s'inscrit l'enfant, à savoir dans la classe, d'une part celles de l'enseignant et d'autre part celles des pairs, en "jonglant" entre les deux. Ainsi, quand les deux logiques se cumulent, l'élève essaie-t-il de concilier deux dimensions.

D'une part il y a la volonté voire l'évidence de se conformer aux exigences du groupe de pairs, l'obligation de répondre à un ami qui interpelle, de s'entraider pour faire les exercices et comparer les solutions... s'y joue l'affirmation de l'appartenance au "nous", le partage de "l'entre-soi", même si celui-ci peut être variable (génération, couleur de peau, religion, voisinage...).

D'autre part, il y a la volonté de se conformer à ce que l'enseignant demande de faire, car il est celui qui prescrit les consignes, les tâches, les règles de fonctionnement et de comportement, qui délivre les verdicts scolaires, et qui est vu comme faisant cela "personnellement" : ses comportements sont interprétés sans être ramenés aux exigences de sa fonction de transmission de savoirs dans une discipline particulière (certains élèves croient que l'enseignant décide ce qu'il enseigne aux élèves). Être un élève sérieux se résume donc à faire ce que le professeur exige ; c'est la même logique qui est à l'œuvre vis-à-vis des apprentissages et vis-à-vis des règles et des personnes de l'institution scolaire.

Ces logiques restent les mêmes entre le C.M.2 et la 6^{ème}, mais alors, les situations scolaires auxquelles se confrontent les élèves ne leur semblent plus tenables, car dévalorisantes. La volonté de se conformer se trouvant dans l'impasse, l'élève renonce à être « sérieux », et arrête de travailler, d'essayer de se conformer au mieux, décroche de l'intérieur, s'il ne trouve pas au collège un moyen de recréer des relations privilégiées, des « adaptations » de la situation qui la lui rendent « vivable » « à côté » de ce qui est scolairement attendu.

AMIDOU

Dans la partie III de ce rapport, plusieurs exemples ont été empruntés aux observations, aux entretiens, au recueil d'écrits... concernant Amidou. Les exemples déjà détaillés ne seront qu'évoqués dans l'objectif de montrer en quoi ils participent d'un effet de cumul. En effet, cet élève nous semble montrer de façon plus distincte que d'autres un processus de décrochage de l'intérieur qui peut survenir en 6^{ème}.

En C.M.2, Amidou est vu par son enseignante comme « un enfant gentil, mais il faut le tenir, parce qu'il peut disjoncter », c'est-à-dire qu'il peut avoir des comportements non admissibles par l'école (pour ce qu'il a déjà fait, par exemple, se battre avec un camarade et ne plus se contrôler, nécessitant l'intervention physique de plusieurs adultes pour l'arrêter, mais les faits remontent au CE2). Nous l'avons dit, l'histoire qui relie sa famille à cette institutrice est perçue (notamment parce que l'école l'a donnée à voir comme telle) comme un « arrangement », une « bonne volonté » personnelle de l'enseignante envers un frère aîné d'Amidou. De plus, cette enseignante, assez maternante, aussi bien dans les encouragements que dans les reproches, a installé avec cette classe un climat chaleureux, qui n'exclut pas les heurts et les problèmes, mais où domine un sentiment de « bien vécu ». Cette relation « privilégiée » est en même temps donnée à voir comme devant prendre fin, puisque, leur dit régulièrement l'enseignante, recoupant les témoignages des grands frères et sœurs des élèves

et en particulier d'Amidou, au collège, les professeurs n'auront pas le temps, la patience, la volonté, d'attendre, d'être «à l'écoute ». Ce sera à chaque élève de faire des efforts, les enseignants n'étant plus là pour les soutenir individuellement. En cette dernière année d'école primaire donc, Amidou est un élève qui pose peu de problèmes. Il est identifié par l'enseignante comme ayant des difficultés de compréhension, même si cela ne lui est jamais signifié, mais il montre aussi des efforts et du travail. Il est bien dans la logique décrite précédemment où il essaie d'être sérieux a minima : il fait au mieux ce qu'on lui demande de faire, essaie de parvenir aux solutions, de répondre aux questions... et saute de joie quand pour récompenser les élèves de leur semaine d'efforts, le samedi matin non vaqué est consacré à regarder un film vidéo, quand peu de devoirs sont donnés, ou plus généralement il se contente d'un effort minimum quand il « arrive » à la solution par des « trucs ».

A l'entrée en sixième, il essaie de se donner les moyens d'être « sérieux », au sens où il l'entend. D'une part, cela commence par « faire tout le travail à la maison » ; ressentant le besoin d'être aidé pour cela, il fréquente deux associations d'accompagnement scolaire du quartier afin d'avoir chaque soir quelqu'un qui l'aide à faire ses devoirs. (Ceci qui révèle l'importance que cela revêt pour lui, car les différentes associations du quartier se sont mises d'accord pour ne pas accueillir les mêmes élèves afin de ne pas les « assister », comme pour n'accueillir un même enfant que deux soirs par semaines ; le subterfuge qu'il a dû mettre en place pour contourner la règle, et trouver deux associations dont les temps d'accueil soient pour lui complémentaires, nous semble témoigner de sa volonté tenace d'être aidé pour les devoirs). Et effectivement, durant la première moitié de l'année, Amidou vient chaque jour en classe avec presque tous les devoirs « faits »¹, ce qui n'est pas le cas, loin s'en faut, de tous ses camarades de classe. D'autre part, pour l'élection des deux délégués de classe, le professeur principal recommandant chaudement qu'il y ait un garçon et une fille, et une fille seulement s'étant dans un premier temps portée volontaire, Amidou s'engage dans cette responsabilité (il est élu, il n'y a que deux candidats pour les deux postes) ici encore pour être un élève sérieux. Il y a là la même logique que nous avons décrite : la volonté de paraître sérieux aux yeux des enseignants, en dehors de l'activité intellectuelle elle-même, en adoptant des « signes extérieurs » de l'élève sérieux, voire de celui qui aimerait bien être un « chouchou » comme il ne le dit pas mais le laissera entendre dans un entretien où perce une grande animosité envers Clotilde, une élève qui n'est pas seulement « chouchou », mais « chouchou-chouchou », le redoublement signifiant l'outrance non seulement de la préférence enseignante envers cette élève mais aussi l'inacceptable comportement de cette élève qui se démarque de ses camarade de classe (voire les dénonce).

Nous avons particulièrement montré au travers de deux exemples qu'Amidou n'arrive pas à être réellement un élève sérieux, à « obtenir de bons résultats », du fait des malentendus qui sont à l'œuvre sur les activités d'apprentissage : c'est ce qui était en question autour de l'affaire de la carte de géographie et de la lecture de « Bilbo le Hobbit ». Si ces deux exemples nous ont semblé plus « parlants » que d'autres, ils ne sont pas isolés. Dans presque toutes les matières, il a l'impression de faire ce qu'on lui demande de faire, appliquant souvent (pas toujours quand même, comme par exemple pour « Bilbo ») les consignes « au

¹ Mais ici, il semble, comme cela a été évoqué dans d'autres travaux, que la nature de l'activité intellectuelle mise en œuvre dans ces dispositifs hors de l'école ne permette pas de transformer les logiques vis-à-vis du travail scolaire. On se réfère ici aux travaux suivants : Boullier Dominique (1984), Une expérience d'entraide scolaire à Rennes : différer l'échec ? *Sauvegarde de l'enfance*, n° 4 ; Rochex Jean-Yves (1998), *Accompagnement scolaire et rapport au savoir. Actes de la journée de l'accompagnement scolaire du 8 décembre 1998, Cefisem-Carep de l'Académie de Paris* ; Bonnéry Stéphane (2000), *L'accompagnement éducatif à Montreuil-sous-Bois*, Rapport de recherche pour la ville de Montreuil-sous-Bois ; Glasman Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, P.U.F.

« pied de la lettre », mais ses « efforts » ne paient pas, ses notes sont « catastrophiques » comme il le dit lui-même.

Pourtant, pour les enseignants, comme pour nous-même, ce n'est pas une réelle surprise : les résultats de l'évaluation d'entrée en sixième montraient des lacunes dans les acquisitions fondamentales. En mathématiques, son « score de réussite » sur l'ensemble de l'épreuve n'est que de 41,9% (même si ce n'est pas le plus bas de sa classe qui est de 32,6%), et celui en français n'est que de 47,1% (dont seulement 25,0% sur les items « outils de la langue », et parmi ceux-ci encore plus faible sur les items les plus différenciateurs).

Mais pour lui, la surprise est de taille : l'année précédente, il avait des résultats qui dans l'ensemble (entre les évaluations en mathématiques et français, les notes sur les « projets » ou les activités ponctuelles –dactylographie par exemple– ou encore sur des bonnes réponses occasionnelles) étaient satisfaisants puisque la multiplication des notes pour « motivation », comme les encouragements et félicitations repérées masquaient la réalité des apprentissages considérés comme réellement importants du point de vue institutionnel et comme faisant la différence dans la suite de la scolarité.

Au cours du premier trimestre, les « notes catas » s'accumulent, mais elles ne sont pas exclusives. Les enseignants l'encouragent d'ailleurs à s'accrocher, à poursuivre ses efforts, en lui assurant que « ça va finir par payer » comme le lui dit son professeur principal (l'enseignante de français) peu avant le conseil de classe du premier trimestre. Le bilan de celui-ci est d'ailleurs le suivant : « Elève sérieux dans l'ensemble. Résultats un peu fragiles ce trimestre. Intensifiez vos efforts ». D'autant plus que lors de ce conseil, sa classe, la « 6D », est particulièrement stigmatisée comme une classe d'élèves « agités ».

Amidou redouble donc « d'efforts » mais toujours dans les mêmes logiques : il essaie de ne pas répondre aux copains qui lui parlent sans pour autant se couper d'eux, travaille « sérieusement » pendant quelques temps encore chez lui et dans les associations d'accompagnement scolaire... Grandit alors un sentiment « d'humiliation ». Celui-ci s'alimente à plusieurs sources et procède d'un effet de cumul.

D'abord, c'est la vision d'une mise au jour brutale, pour ne pas dire théâtralisée, des verdicts scolaires, qui suscite un tel sentiment. L'annonce à haute voix des résultats des interrogations écrites, voire leur « classement » par ordre croissant ou décroissant avec certains professeurs, est vu comme une humiliation publique. Le conseil de classe, où différentes personnes « parlent des élèves » et sont mis au courant de leurs résultats, y participe d'autant plus qu'il assiste à cette parole publique sur ses résultats (il sera d'ailleurs « absent » aux conseils de classe des deuxième et troisième trimestres). Ensuite, même lorsqu'elles ne sont pas rendues publiques, les notes sont « humiliantes ». Amidou se sent menacé personnellement par les verdicts. Car pour lui, il est *évident* qu'il fait ce qui est demandé, il n'en doute à aucun moment ; donc, au regard des logiques vis-à-vis des savoirs et des personnes qui sont celles que nous avons décrites et qui sont les siennes, de deux choses l'une, soit le problème vient de lui, c'est-à-dire qu'il est « bête » et incapable de réussir ce que parviennent à accomplir d'autres élèves, soit le problème vient de l'enseignant (et peu à peu « des » enseignants dans leur globalité) qui fait exprès de les mettre en échec en leur donnant des choses trop difficiles, irréalisables pour des gens « comme nous » (Bilbo par exemple), ou même qui est soupçonné de leur tendre des pièges (par exemple en leur faisant réviser une carte et en les interrogeant sur une autre).

Compte tenu de la volonté initiale déçue d'être « sérieux », et sachant que les verdicts scolaires sont pour lui des verdicts sur la personne, l'épreuve subjective est telle quand se présente le risque de paraître « bête », qu'on comprend qu'il choisisse plutôt la deuxième solution.

Y contribue le cumul entre d'une part l'incompréhension de ce qui est attendu réellement pour pouvoir être « sérieux », des critères de conformité, et d'autre part la disparition subite de la « béquille relationnelle », des relations privilégiées, des valorisations « personnelles » de soi permettant de maintenir, même « à côté des normes scolaires » la relation pédagogique.

Les formes scolaires rencontrées participent à leur manière de cette interprétation rendant le professeur responsable et l'élève victime. Bien sûr, nous l'avons dit, les formes de travail scolaire présupposent bien souvent trop de pré-requis non construits scolairement, mettant en difficulté les enfants des familles les plus éloignées de la culture scolaire¹. Mais ce qui est renvoyé aux élèves de leur difficulté alimente également leur interprétation reposant sur l'animosité personnelle avec un enseignant. Par exemple, quand les élèves manifestent leur sentiment d'injustice vis-à-vis de l'interrogation sur un autre fond de carte que celui qu'ils ont révisé ("C'est pas ça qu'on a appris, c'est pas cette carte"), nous avons vu que l'enseignante leur répond qu'il "suffit de réfléchir un peu et vous verrez que ce n'est pas difficile". Or, si l'élève "réfléchit" (avec une ambiguïté laissant supposer qu'il y a qu'un seul mode possible de réflexion, d'activité intellectuelle au regard de la tâche), s'il a révisé et s'il n'y arrive pas, si sa bonne volonté n'est pas récompensée, c'est qu'il y a un problème, soit du côté de l'enseignant soit du côté de l'élève.

A force d'expériences dans ce sens, Amidou finit par penser que la plupart des enseignants sont non seulement "méchants", mais en plus "racistes". Il déduit cela par exemple de ce que certains enseignants ayant identifié qu'il avait des difficultés, quand un élève est exclu de cours (c'est fréquent dans cette classe "agitée"), ils n'envoient pas Amidou l'accompagner comme il est de coutume qu'un délégué le fasse, il est remplacé par un bon élève, sans en expliquer les raisons. Ce qu'Amidou interprète, c'est qu'on ne reconnaît pas son statut de délégué, d'élève essayant d'être sérieux, mais qu'il y a des "chouchous", qui sont toujours des "blancs" et des "asiatiques", et jamais des "noirs" ou des "arabes". Ici, l'enseignante n'alimente pas l'interprétation en termes ethnicisés mais l'opacité des raisons qui commandent les formes scolaires qu'elle met en œuvre, comme le renvoi des difficultés d'apprentissage à des compétences naturalisées (il suffit) laissent la porte ouverte aux glissements de registres, à ce qu'Amidou importe des catégories explicatives autres. D'ailleurs, ses modes de catégorisation lui semblent bien expliquer les différences de notes entre élèves. Tend alors à se creuser l'écart entre d'une part "nous" qui avons les mêmes valeurs, partageons les mêmes évidences dans l'entre-soi, habitons le même quartier, avons certaines couleurs de peau et nous faisons "saquer" ou "engueuler" régulièrement par les « profs méchants », et d'autre part les valeurs scolaires, les exigences enseignantes, les "autres", blancs ou asiatiques, ou même des "noirs" qui sont des chouchous et changent de camp. Et nous l'avons dit, l'animosité envers Clotilde (notamment, une partie de la classe l'attend à la sortie pour « l'attraper » après qu'elle l'ait dénoncée comme jouant sur le terrain de sport en accès libre juste avant d'être en retard en cours) vient peut-être du fait qu'elle n'est pas seulement « chouchou », catégorie qui semble s'apparenter pour Amidou au « bon élève » bien vu par les enseignants qu'il aurait aimé être, mais « chouchou-chouchou », se démarquant et dénonçant les copains, alors que c'est « une noire ». On voit bien là que les catégories ethnicisées expliquant les comportements des individus ne sont pas remises en cause par des exceptions à la règle ; on peut même penser que l'animosité particulièrement vive dont Clotilde fait l'objet tient peut-être à ce qu'elle passe pour un traître à la catégorie « noirs » dans laquelle elle devrait se ranger.

¹ Les parents d'Amidou ne savent pas lire ni écrire, c'est son grand frère qui s'occupe des papiers administratifs, voire qui aide les familles voisines qui sont dans la même situation.

Par ailleurs, nous l'avons dit aussi, l'adaptation de certains enseignants à la « culture » supposée des « enfants » nous semble contribuer à ce qu'une interprétation ethnicisée n'apparaisse pas hors-propos, comme quand le chemin de la librairie est indiquée avec des repères pour ceux qui vont à la Mosquée, supposés ne pas savoir où se trouve la librairie.

Mais plus qu'une causalité simple de l'un de ces événements, c'est plutôt leur cumul qui participe de ce que, au cours du deuxième trimestre, les enseignants soient de plus en plus vus comme « méchants » et « racistes », même si quelques exceptions peuvent exister pour Amidou.

Et ce cumul nous paraît prendre corps sur la prise de conscience de son incapacité à être un « élève sérieux » malgré ses efforts. N'étant plus valorisé dans la relation intersubjective avec les enseignants qui accordent moins de temps à cela, seuls ses résultats "catastrophiques" éclairent son investissement scolaire.

Amidou va alors se démobiliser, le jeu scolaire ne lui paraissant plus jouable, sans abandonner complètement le travail, restant dans une logique d'accomplissement de tâches morcelées, au début de chaque exercice, il juge s'il va pouvoir produire quelque chose ou non, et à partir de là il décide si la tâche vaut d'être investie ou si c'est encore un travail qui ne peut être réalisé que par les "chouchous". Dès lors, autant se réfugier dans le groupe de pairs, et faire ce choix contre les exigences de l'école. Et bien sûr, ces difficultés d'apprentissage traduites en difficultés à jouer le jeu scolaire, à être élève, ont en retour des conséquences fâcheuses sur les apprentissages et sur le positionnement de soi : travaillant d'autant moins, il se coupe toute chance d'occuper sa place d'élève de la façon scolairement attendue, comme d'appréhender l'école en tant que lieu d'activités spécifiques, et donc de se penser lui-même sur d'autres registres qu'ethniques.

Cette vision des enseignants, marquée par la déception et l'humiliation, l'empêche même de construire comme le fait dans la même classe Vikash ou dans une autre Niamounga (voir plus loin) des relations privilégiées avec certains enseignants des « matières principales » lors de dispositifs de soutien. Suspicieux envers eux, car vus comme « méchants », faisant avoir de mauvaises notes, comme potentiellement « racistes », il change d'attitude, participe de moins en moins de lui-même en attendant de voir si l'enseignant « s'intéressera à [lui] » en l'interrogeant.

Et ce changement d'attitude d'Amidou, qui réplique peu mais adopte un masque de froide distanciation et évite de parler aux enseignants est désormais vu par ceux-ci comme la cause de ses problèmes scolaires par l'équipe, supposée ici encore comme extérieure aux formes de travail scolaire : « il se braque »¹ (les effets en retour de la confrontation aux difficultés scolaires devenant premiers), « il se dissipe » ou « tu préfères t'agiter avec les copains plutôt que d'écouter » (rappelons qu'en début d'année, Amidou vivait comme une malchance, une fatalité, d'être avec des « agités », avec ceux « qui font les guignols »).

Les bilans le concernant des conseils de classe des deuxième et troisième trimestres montrent l'évolution (par rapport au premier trimestre) dans leurs citations respectives : « C'est faible. Amidou est en difficulté. Que se passe-t-il ? » ; « Niveau insuffisant mais la motivation est insuffisante pour espérer un redoublement positif. Amidou devra beaucoup travailler pour suivre en 5^{ème}. »

Pourtant, Amidou continue à fréquenter l'école, à essayer de profiter des cours où cela se passe moins mal, mais surtout pour voir les copains et car il est impensable pour lui d'être "à la rue" du moins à son âge (il n'a qu'un an de "retard") ; on peut dire qu'il a décroché de

¹ Voire quand l'équipe se sent impuissante, certains professeurs peuvent renvoyer dans leurs échanges internes la cause à du hors-scolaire « son père a plusieurs femmes, ce gamin est déstabilisé ».

l'intérieur, sans changer de logiques vis-à-vis des apprentissages ni de logiques vis-à-vis des règles et personnes de l'institution scolaire. Ce qui lui permettait de se raccrocher, les registres *affectifs* et *intersubjectifs* des relations avec les enseignants ne sont plus satisfaisants, ne compensent plus, ne masquent plus les difficultés *socio-cognitives* auxquelles il se confronte, et même, ces glissements de registres se poursuivent mais dans une spirale négative : les enseignants lui en veulent personnellement, ils ne « l'aiment » pas, « lui » et ceux « comme lui ».

Au cours du premier trimestre de l'année suivante, en 5^{ème}, le changement de professeurs pour la classe semble avoir évacué les « animosités personnelles » qui s'étaient solidement installées. Mais les difficultés d'apprentissage perdurant, le décrochage de l'intérieur se confirme et les premières bonnes relations de l'année se détériorent.

SOULEYMANE

Le « niveau scolaire » de Souleymane est très ressemblant à celui d'Amidou à l'entrée en sixième. En C.M.2, il donnait par contre des « symptômes d'indiscipline » plus nets décrits par son institutrice d'alors comme : « irrespect envers les adultes ; ne se plie pas aux règles scolaires ; absentéisme », mais aussi vis-à-vis du travail : « déconcentration ; désintérêt pour les tâches scolaires ».

La rentrée en sixième semble produire pour Souleymane une hausse d'exigence envers lui-même, comme il le dit au chercheur à l'interclasse¹ : « c'est pas pareil, là y'a pas le choix, faut écouter, si on fait pas d'efforts, c'est tant pis pour nous, le prof il nous attend pas, faut écouter ».

A sa façon, Souleymane est donc appliqué, fait des efforts, d'abord en faisant régulièrement (du moins au premier trimestre) ses devoirs, et ensuite en essayant de ne pas trop se déconcentrer. Et sur ce point, il faut reconnaître que, comme précédemment dans la classe d'Amidou, la classe de Souleymane (collège X, 6^{ème} 2) comporte de multiples tentations. Le brouhaha y est permanent, ce qui ne semble pas gêner outre mesure les élèves, du moins ne s'en plaignent-ils pas, et s'est constitué dès le début de l'année un groupe de garçons et un groupe de filles, distincts, dont les activités, sans s'afficher comme concurrentielles de celle que tente de mener l'enseignant, la troublent réellement souvent. Un troisième groupe d'élèves « sages » selon les enseignants participe moins aux activités périphériques. Le groupe de Souleymane (dans lequel on retrouve tous les élèves suivis répartis dans cette classe !) est pour une part structuré sur les originaires de l'école A, donc habitant les mêmes rues. S'y sont rajoutés les « copains » de certains d'entre eux, connus de différentes manières, soit parce qu'habitants non loin des autres, soit parce que leurs parents se connaissent (venant du même pays notamment), soit parce que ces enfants fréquentent les mêmes structures associatives ou municipales de loisirs. Si à l'école A, le noyau de base pouvait s'affirmer dans la catégorie « noirs », d'abord, la répartition dans les classes de 6^{ème} contribue à ce que des éléments moteurs de ce groupe soient séparés, et ensuite, le nouveau

¹ Cet élève ayant refusé à plusieurs reprises de re-faire un entretien en sixième (d'abord après le conseil de classe du premier trimestre, puis deux fois en fin d'année – c'est le seul élève dans ce cas) nous avons essayé de contourner l'obstacle méthodologique en échangeant avec lui de façon privilégiée aux interclasses ou se mettant près de lui durant la classe, afin de recueillir ses interprétations des situations. Mais cela change les données par rapport au cadre de l'entretien semi-directif de recherche, censé permettre davantage de réflexivité. Toutefois, cet élève nous semblant donner à voir des aspects très significatifs, nous avons quand même fait le choix d'écrire un portrait à partir des données le concernant.

groupe reconstitué dans la 6^{ème} 2, comprend proportionnellement moins de « noirs » intégrant des « arabes » pour reprendre les propos des jeunes. Toutefois, la conception ethnicisée des rapports sociaux et des pédagogiques n'a pas disparue ; simplement, elle se confronte à un peu plus d'altérité, et les élèves de cette classe de 6^{ème} en font un usage moins emblématique¹, ces modes de catégorisations étant essentiellement réservés, dans cette classe (nous avons vu avec Amadou que c'est différent dans d'autres), aux moments de « crise » et aux accusations de racisme.

Dans ce groupe de garçons donc, géographiquement structuré quand les enseignants ne les séparent pas (par exemple en français, toute la rangée de gauche face au tableau – sur trois rangées au total), Souleymane est un des plus « sérieux » (tout est relatif) : quand le professeur donne des consignes, il est celui qui dit « chut » à ses voisins, ou « vas-y, ferme-la » (ou « ta gueule, putain », etc.) de façon peu discrète, ce qui l'amène souvent à se faire gronder, d'où un sentiment d'injustice chez lui qui ne comprend pas pourquoi c'est lui qui est interpellé alors qu'il ne voit dans sa propre intervention qu'une façon d'obtenir le calme pour écouter.

En fait, sa volonté d'être appliqué se double de comportements qui, sans qu'il le sache, apparaissent inacceptables aux enseignants, nous venons d'en donner un exemple, nous pourrions en citer d'autres, comme notamment la distribution d'un coup de poing dans l'épaule de son voisin² qui lui avait emprunté son classeur pour recopier un texte déjà effacé du tableau (que le voisin n'avait pas fini de noter car il s'amusait) et ne voulait pas le lui rendre alors que Souleymane en avait à nouveau besoin pour noter la suite du cours. Cette volonté d'être un élève conforme se manifestant d'une façon tout à fait non conforme, cela se retourne fréquemment contre lui.

Souleymane nous semble significatif des jeunes suivis qui ne s'inscrivent pas dans une place symbolique d'élèves, dont « l'accrochage » aux situations scolaires, aux relations pédagogiques, ne transcende pas la particularité des situations, des personnes qui en sont partie prenante.

L'exemple suivant nous semble révélateur de cela (non pas à lui seul, mais parce qu'il révèle d'autres situations similaires), en classe de français, l'enseignante titulaire, lassée de ne pas avoir eu sa mutation et d'être assignée à résidence en ZEP, déprime, et est absente 2 fois dans l'année, d'octobre à décembre, et au cours du mois d'avril. Elle est remplacée par une enseignante vacataire chaque fois, qui bien sûr instaure un fonctionnement de classe différent. C'est important surtout car cela permet d'observer des variations au sein de la même discipline, la même année. La première remplaçante dit dès le début du premier cours que « quand quelqu'un a besoin d'aide, il ne doit pas hésiter à [l']appeler ». Durant ce premier cours commun, en milieu de séance, le professeur donne un exercice à faire à partir d'une feuille photocopiée dans un manuel, elle lit à haute voix la consigne en même temps que les élèves.

Mais comme beaucoup d'élèves qui sont dans les mêmes logiques d'action vis-à-vis des apprentissages faute de ne pas avoir pu en acquérir d'autres au cours de leur scolarité, et qui sont volontaires pour travailler, faire des exercices, pour Souleymane, le moment d'entrée dans la tâche est essentiel, il est important de rapidement voir « ce qu'il faut faire ». Il lit et relit l'énoncé en commençant à s'énerver, et veut faire appel à l'enseignante afin qu'elle l'aide à rentrer dans l'exercice, qu'elle reformule l'énoncé, demande qu'il fait régulièrement depuis le début de l'année et même depuis le primaire, et comme beaucoup d'autres élèves

¹ Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

² Que cela fait rire et qui par ailleurs cherche à se rendre discrètement dès que le professeur a le dos tourné.

ont coutume de le faire. Malheureusement, pour cette première séance commune, un autre élève l'a devancé, et l'enseignante est auprès de celui-ci, voisin de quelques tables seulement. Mais Souleymane qui a pourtant un besoin similaire, n'écoute pas, n'imaginant pas que ce qu'elle est en train de dire à son camarade peut l'aider (c'est sur la même question, la première de l'exercice, qu'ils butent tous deux) : il a besoin qu'elle lui ré-explique « à lui » (« seul », pourrait-on rajouter). Il l'appelle une fois, deux fois, une troisième fois plus fort, puis hurle « Madame ! ». Le professeur se retourne vivement et le gronde : « Non, mais ça va pas, de hurler comme ça en classe, tu ne vois pas que je suis occupée avec un autre élève ? Tu n'es pas tout seul en classe ». Ce à quoi il réplique qu'elle « dit n'importe quoi » car elle a dit qu'on pouvait l'appeler quand on ne sait pas, puis ne répond pas... Le ton montant de part et d'autre, Souleymane finit par se faire exclure de cours. Après la séance, l'enseignante en tire comme conclusion dans l'échange en *a parte* avec le chercheur que certains élèves « sont dans l'immédiateté, qu'ils sont en demande affective car il n'y a qu'eux qui comptent : ils ne pensent pas qu'ils ne sont pas seuls en classe ». On aurait pu prendre tout aussi bien les situations de conflit quasi systématique qui ont lieu quand un professeur demande de copier un énoncé d'exercice assez long (comme une dizaine de lignes) : c'est un effort énorme qui lui est demandé, et quand il arrive au terme, Souleymane est en retard au regard du temps qui lui reste pour faire l'exercice, d'où des plaintes à répétitions, des demandes d'« arrangements personnels » et des conflits.

Pour se sentir concerné par la relation pédagogique, Souleymane a besoin de se sentir pris en compte en tant que personne, les énoncés formulés pour toute la classe ne lui apparaissant pas très clairement comme le concernant. Il a besoin que l'école s'adapte à lui pour qu'elle ne l'« énerve » pas.

Quand il ne se sent plus pris en compte, le refuge dans le groupe de pairs est alors quasiment systématique : n'existant plus dans le rapport pédagogique selon la conception qu'il en a (« parler avec », c'est « exister pour ») il se consacre aux activités du groupe de garçons en ne cherchant plus à « jongler » entre les deux comme il le fait jusque-là

Se sentant perdre pied peu à peu au cours de l'année, du fait des notes décourageantes, comme des différentes exclusions de cours qui ont lieu, il tente de faire « des efforts » ce qui, dans sa logique à lui, signifie un sur-investissement des interactions pédagogiques. Pendant plusieurs semaines, il veut à tout prix être interrogé (sans forcément avoir de réponse valide), montrer qu'il travaille (en fait qu'il participe, nous renvoyons aux ambiguïtés que peuvent susciter certaines formes de travail scolaire) pour montrer son sérieux. Cela ne fait que confirmer le regard que l'équipe porte sur lui, « impulsif », ne pouvant « pas se contrôler », « en besoin d'affection », et devient même assez pesant pour les professeurs qui lui reprochent souvent qu'il n'est « pas tout seul », même si cela porte ses fruits d'une certaine façon, sa participation étant vue comme une preuve de bonne volonté.

L'enseignante titulaire, malgré ses absences, représente un atout aux yeux de Souleymane (qui la trouve « gentille, elle »). En fait, elle arrive à le maintenir en activité, car elle maintient la relation pédagogique même lorsqu'elle s'adresse à la classe entière, en disant des choses du genre « Christophe, réponds. Ah, Souleymane, tu avais aussi la réponse ? C'est pas grave, je t'interrogerai une autre fois. Mais écoute la réponse de Christophe pour voir si c'était la même ». Elle semble lui permettre de maintenir la relation, elle la replace dans un contexte pédagogique : elle resitue le groupe classe, etc. Ces pratiques, qui ressemblent à des formes scolaires de l'école primaire, lui donnent l'occasion d'adopter un comportement davantage acceptable.

Mais cela se passe avec une enseignante sur une douzaine, car est considérée comme un pré-requis à l'entrée en 6^{ème} d'être institué en élève, de savoir trouver sa place en tant qu'individu apprenant intégré dans un groupe classe. L'anecdote qui vient d'être relatée n'est qu'un des multiples observations qui ont pu être faites.

Dans le passage C.M.2 / 6^{ème}, il reproduit les modes relationnels qui étaient les siens, mais pour lui, ce qui fait école change désormais avec chaque professeur, donc dans chaque discipline (sans que le rapprochement avec les nécessités propres à la discipline y soient pour quelque chose) voire changent en cours d'année avec les remplacements.

Les exclusions de cours et heures de retenues sont fréquentes. Souleymane est en voie de décrochage scolaire en fin de 6^e, car s'il n'a pas abandonné, les efforts sont moins grands qu'en début d'année, les conflits ont tendance à se répéter, laissant penser à un décrochage plus actif dans la suite de la scolarité. Car on observe déjà une tendance au durcissement de la position « c'est tous des cons », et l'apparition d'une dichotomie importante entre « eux », les profs, les racistes, et « nous » à savoir certains élèves après qui les profs en ont toujours (les « profs blancs » « gentils » échappant à la catégorie « raciste »). Ce qui n'arrange dès lors rien aux relations pédagogiques, même si, au troisième trimestre, il semble avoir admis l'idée que « de toute façon, ça sert à rien » et qu'il vaut mieux « s'écraser ». En fait, en cours d'année, il arrive plus ou moins, avec certains enseignants, à trouver empiriquement des façons de faire correspondant « à ce qu'est l'école pour lui avec tel enseignant particulier » (dirons-nous), à mieux mesurer le « seuil de tolérance » de chacun, ou seulement à percevoir quand il n'obtiendra pas gain de cause sur ce qui lui semble injuste et sait alors s'arrêter avant d'être pénalisé encore plus.

Le bilan du conseil de classe du troisième trimestre est le suivant : « 5^e de justesse. Trop d'agitation pour pouvoir bien réussir ». Lors du premier trimestre de l'année qui suit, la situation semble stable par rapport au troisième trimestre de 6^{ème} : Souleymane est toujours décroché de l'intérieur, des conflits ont lieu, mais les exclusions de cours sont plus rares.

Pour en terminer ici avec l'exemple de Souleymane, il faut aussi pointer que si du point de vue empirique, l'enseignante peut le voir comme en demande affective, dans une forme de dépendance relationnelle, cela ne nous semble pas sans rapport avec le fait que l'école (à l'instar de la société, elle n'est pas la seule, mais cela rentre en contradiction avec ses fondements) a contribué à l'instauration prépondérante des formes scolaires où chacun est « pris en compte », « s'exprime » pour donner un avis, « donne une réponse », comme si la participation de chaque élève à l'interaction pédagogique, à participer à l'échange avec l'enseignant, prenait le pas sur la justesse des réponses elles-mêmes (« C'est très bien d'avoir essayé [...] d'avoir donné une réponse »), sur leur adéquation avec la situation d'apprentissage.

BASSEKOU

Nous serons un peu plus brefs sur le portrait de Bassekou, en particulier sur ses difficultés d'apprentissage en C.M.2, car les développements qui l'ont pris pour exemple dans la partie III, et notamment sur l'exemple de la séquence sur le schéma électrique, ont été assez nombreux.

Cet élève, plutôt petit et frêle, est vu par l'équipe pédagogique de l'école élémentaire B comme « très timide », « introverti » avec les adultes, mais a un comportement « très différent » avec ses camarades. Son « respect » pour les adultes, est en effet très visible : il baisse la tête et ne regarde jamais dans les yeux quand un adulte lui parle, répond brièvement avec peu de voix, ne conteste jamais, attitude radicalement différente avec ses pairs. Mais cette différence de comportement, plus qu'en termes de timidité, nous semble plutôt « culturellement » située. Elle s'additionne comme nous l'avons vu d'une logique vis-à-vis des savoirs qui consiste à chercher « une » bonne solution auprès des copains notamment.

En C.M.2 déjà, Bassekou mettait du temps, comme beaucoup d'autres élèves que nous avons suivis, à « rentrer » dans les exercices, à comprendre ce qui était attendu de lui, ou à voir ce qu'il pouvait faire dans une situation précise et chaque fois particulière. Les temps multiples de répétitions, de reformulations, de ré-explications individuelles et à l'appui d'exemples contextualisés, qui étaient fréquents en C.M.2, l'aidaient à entrer dans les tâches, et comme nous l'avons dit, à l'appui de son exemple justement, à « trouver une solution », « en soi ».

Et comme nous l'avons vu, bien qu'il fréquente la classe d'adaptation interne de l'école, ses difficultés lui sont masquées par les formes scolaires en vigueur. A l'entrée en sixième, les évaluations Casimir montrent clairement le déficit d'acquisitions : 36,8% de score de réussite en français et 29,1% en mathématiques.

Au premier trimestre, sa scolarité suit les mêmes logiques qu'en C.M.2, mais il se sent encore moins autorisé à prendre la parole. Le bulletin du mois de décembre indique : « Des difficultés. Des progrès sont possibles avec un travail régulier. Courage ! » Plusieurs professeurs indiquent déjà, dans ce même bulletin, sous des formes variées « une fin de trimestre agitée » ou de « l'inattention ».

En fait, il apparaît que Bassekou ait des difficultés croissantes. D'abord, même si ce n'est pas nouveau cela prend une ampleur bien plus grande, il a du mal à « comprendre » ce qu'on lui demande, il explique nombre de ses difficultés par « je comprends pas, les mots qu'il dit ». Ensuite, c'est l'objet même des tâches prescrites qui est de plus en plus obscur, ou tout au moins il a des problèmes croissants pour entrer dans les tâches. Dans un cas comme dans l'autre, les reformulations, les aides individuelles exemplifiées pour entrer dans la tâche, comprendre les consignes, sont bien plus rares qu'en C.M.2. Et on l'a dit, Bassekou ose d'autant moins demander aux enseignants. De plus, l'aide des camarades de classe est bien moins possible, d'autant plus que Bassekou, du fait des évaluations d'entrée en sixième, est considéré comme « à aider en priorité », et est donc placé au devant de la classe par les enseignants, à côté d'élèves (des filles en français et en mathématiques) avec qui ils ne se parlent pas.

Mais les efforts, comme pour les élèves précédents, sont bien présents : pour Bassekou, il ne fait aucun doute qu'il est là pour « travailler ». Il arrive même sur quelques rares exercices, à obtenir une bonne note (20/20 en anglais où quelques lignes étaient à apprendre par cœur, et où l'enseignante l'avait prévenu qu'il serait interrogé au cours suivant). Mais ces cas là restent circonscrits : il perd pied rapidement dans la plupart des matières.

Le temps d'entrée dans la tâche semble lui paraître très long, et comme il n'y arrive pas, au bout d'un moment, la nécessité de « s'occuper » semble prendre le dessus (il joue seul quand il est isolé de ses copains dans la classe, et échange avec ceux-ci quand ce n'est pas le cas). Et peu à peu, cette situation se répète dans les différents cours. C'est en tout cas ainsi que nous interprétons les remarques sur « l'inattention » et « l'agitation » en fin de premier trimestre, qui vont croissant les trimestres suivants.

Le cours d'Éducation Physique et Sportive, comme celui de technologie, semble toutefois échapper à ce processus, puisque Bassekou voit beaucoup mieux ce qu'il va pouvoir faire en situation, même s'il s'agit de malentendus : le professeur d'E.P.S lui rappelle souvent qu'il n'est pas là pour « jouer » même si elle l'encourage pour sa participation.

Bassekou est dans la même logique vis-à-vis des adultes, à qui il ne réplique jamais, mais il peu rentrer dans un mutisme inacceptable pour certains professeurs. De son point de vue à lui, il ne sait trop quoi dire quand il se sent victime d'une injustice ou quand un professeur dit des « gros mots » aux élèves. En cela, le rapport au langage de Bassekou comme de la plupart des élèves suivi, explique nombre de méprises. L'enseignante d'anglais ne dit que des choses qu'il ne comprend pas (elle ne parle qu'anglais ! Et Bassekou ne voit là qu'une impossibilité de communiquer et pas une nécessité de la discipline). Aussi, quand quelque chose se passe dans la classe, il ne peut que s'en remettre aux interprétations des copains, avec une conception de la légitimité de la parole sur les événements scolaires qui est révélatrice d'un malentendu : la traduction des camarades de classe est vue comme tout aussi légitime au regard des activités scolaires que la parole de l'enseignante d'anglais. Ainsi, quand elle dit « shut up », parce que ne comprenant rien, il bavarde, son copain lui traduit-il par « ferme ta gueule », ce qu'il estime être un abus de pouvoir d'un professeur qui n'a pas le droit de dire des gros mots aux élèves.

Dans ces cas-là, il ne dit rien, mais se désintéresse de ce que fait le professeur, décrochant ainsi progressivement en cours d'année, de malentendus en malentendus. Le redoublement, ici encore, paraissant « inutile » (le renfermement de Bassekou qui refuse de « parler de ses problèmes » contribue au sentiment d'impuissance de l'équipe pédagogique et donc à l'idée qu'un redoublement ne mènera à aucune amélioration). Ici encore, l'année suivante ne semble pas amener d'évolutions, du moins pour le premier trimestre au cours duquel nous avons continué à suivre ces élèves de façon plus distante, Bassekou est toujours « perdu » dans les cours, et se « raccroche » à quelques disciplines, dont, toujours, l'E.P.S et la technologie.

Les seuls exemples donnés jusqu'ici au travers des portraits qui précèdent pourraient laisser penser que la présence des mêmes logiques dont il a été question vis-à-vis des savoirs et apprentissages et vis-à-vis des règles et personnes de l'institution (ambiguïtés, glissements de registres, non inscription dans une place symbolique d'élève) en C.M.2 entraînait des effets systématiques en 6^{ème} en termes de décrochage de l'intérieur. Il n'en est rien. D'autres élèves peuvent se « raccrocher » au cours de cette année-là devant des difficultés similaires, de façon comparable à ce qu'ils faisaient durant leur scolarité antérieure, à l'école primaire. Mais se pose alors la question d'un potentiel décrochage ultérieur, ou d'une « survie dans le système » plus que d'une scolarité permettant des apprentissages.

VIKASH

L'exemple de Vikash va dans ce sens.

S'il porte un prénom « indien, indou », comme il tient à le préciser, c'est à cause d'un attrait de sa mère pour la mode « baba-cool » et non du fait d'une migration de sa famille. Peut-être est-ce une raison qui explique que Vikash, plus que beaucoup de ses camarades de

classe, montre une plus grande maîtrise du français oral valorisé par l'école. Mais pour autant, en termes de maîtrise de la langue grammatisée, normée par l'écrit, et en tout cas de mise en œuvre de compétences dans la discipline français cela n'a que peu de conséquences (48,3% aux évaluations d'entrée en 6^{ème} – 36,5% en mathématiques). Cela semble par contre un net avantage pour « négociier », se justifier auprès des enseignants.

A l'école primaire, les logiques qu'il met à l'œuvre vis-à-vis des apprentissages ne sont pas différentes de celles que nous avons évoquées : il s'agit de parvenir à une solution, il y a une nécessité à ne pas se sentir « perdu » et donc à pouvoir rentrer rapidement dans toute tâche demandée.

Vis-à-vis des personnes et des règles, il en va de même. C'est « personnellement » qu'il voit les adultes de l'école et c'est également ainsi qu'il entend les remarques qui lui sont renvoyées. Et c'est toujours sur le même mode qu'il essaie de « négociier », voire de faire « efforts de comportement », car il parle de lui-même avec les qualificatifs scolaires que sa maman semble reprendre : « bavard », « agité ».

Cela entraîne une relation avec l'enseignante de C.M.2, que nous qualifierons de « régulation permanente au quotidien » : cet élève fait partie de ceux que cette institutrice est obligée d'avoir sans arrêt à l'œil si elle souhaite que les activités parallèles ne prennent pas le dessus sur les relations d'enseignement. Les reproches et félicitations, les rappels d'une meilleure attitude précédente qu'il faudrait prendre pour modèle ont donc lieu à peu près lors de chaque situation, comme si Vikash avait besoin d'un rappel du cadre à chacune d'entre elle, vécue presque comme spécifique.

La relation privilégiée, de confiance, établie avec l'enseignante, permet à la relation de rester quand même chaleureuse. Mais selon l'institutrice, la situation est allée en s'améliorant au fur et à mesure de l'année, la période concernée par la recherche (à partir des vacances de printemps) n'étant donc pas la pire. Nous faisons l'hypothèse selon laquelle pour Vikash, comme pour Souleymane précédemment, le temps important passé avec la même personne lui a permis de mieux mesurer les seuils de tolérance « personnels » de l'institutrice et d'apprendre empiriquement ce qui était admissible ou non. En C.M.2 déjà, Vikash explique les mauvaises notes qu'il obtient par son « agitation » : « je m'amusais », « j'ai pas écouté », ou « j'étais dans la lune », ou encore « j'étais pas concentré ». Pour une part, cette interprétation ne peut pas être considérée comme « fausse », puisque cet élève est effectivement inattentif une part du temps. Mais son aspect systématique, même quand nous avons eu l'impression lors des observations de le trouver attentif et concentré, et même quand l'enseignante prenait le temps (chose fréquente) de recommencer plusieurs fois les explications afin que chacun en profite, laisse penser que l'explication en termes « d'agitation » masque, au-delà de sa dimension réelle, les difficultés d'apprentissage que connaît Vikash, et qui, peut-être, lui permet d'éviter les questions que se pose Amidou sur la possibilité d'être « bête ».

Peu de temps après la rentrée en 6^{ème}, Vikash va être désigné comme un des élèves « turbulents » au sein de la classe "agitée" de 6^e D (collège Y¹). Il est dans des logiques vis-à-vis des tâches, personnes et règles de l'institution scolaire semblables non seulement à celles qui étaient les siennes à l'école primaire, mais aussi à celles qui ont été décrites précédemment pour les autres élèves et que nous ne développerons pas. Simplement,

¹ Il est dans la même classe qu'Amidou. Ils viennent de la même école (école élémentaire B), mais pas de la même classe dans celle-ci. Vikash est un de ceux que cite Amidou en désignant ceux qui font « les guignols » et qui sont « les pires de la classe ».

précisons qu'il est très investi dans les deux activités parallèles, « jouant » pendant un moment de façon active et plus ou moins discrète (comprenant notamment des déplacements dans la classe, en essayant de ne pas se faire « attraper » par le professeur), et se mettant brutalement à écouter, à essayer de participer, de donner une réponse, de faire un exercice. La nécessité de travailler en tant qu'élève est pour lui une évidence. Au quotidien, il tente de « jongler » au mieux entre les exigences de l'enseignant et celles des copains.

« L'ambiance » de la classe devenant insupportable aux professeurs, qui passent une partie de chaque heure à procéder à des rappels à l'ordre afin de garder un cadre scolaire, les parents des élèves les plus "agités" de la classe sont convoqués (suite à un « conseil des professeurs » précédent de trois semaines le conseil de classe du premier trimestre).

Sa mère, contrairement aux autres familles, abonde dans le sens du collègue, reprend en désignant son fils l'étiquette « instable », et même « un peu perturbé depuis le divorce » et surenchérit même en envisageant de l'envoyer chez un orthophoniste ; dès lors, il est vu différemment par les enseignants, son professeur principal organise même un changement de classe pour « repartir sur de bonnes bases » et lui « éviter l'influence des copains » (qu'il influence tout autant que le contraire, pourtant). Au mois de janvier, Vikash est affecté dans une autre classe, la « 6 E », où ce professeur enseigne aussi et sera son « tuteur », et va de fait jouer le rôle de médiateur, de régulateur, instaurant une relation privilégiée qu'accepte l'élève (elle lui permet de ne plus être grondé systématiquement, d'intégrer une « bonne » classe, de se distancier de ses « bêtises » en en parlant).

Deux éléments semblent donc participer de ce « raccrochage ».

D'abord, la focalisation du problème sur l'agitation de la classe (il ne s'agit pas non plus de dire qu'il n'existe pas) permet encore à Vikash de renvoyer les difficultés scolaires d'une part à l'agitation de la classe (créée par l'institution en regroupant certains élèves) qui l'entraîne donc d'autre part à être « turbulent »¹. Sont ainsi évacuées ses difficultés cognitives réelles, les malentendus socio-cognitifs auxquels il se confronte, en renvoyant le problème à des explications psychologues, et à des registres intersubjectifs et affectifs (L'enseignante de français est « gentille » de l'avoir aidé même s'il n'était pas sage ; jusqu'ici il était inattentif, ce qui explique ses résultats, mais désormais il va bien écouter...)

Ensuite, il y a en partie une reproduction de ce qui existait en C.M.2 : un suivi individualisé de régulation (menaces / félicitations) au quotidien est mis en place avec cette enseignante et le nouveau professeur principal qui jouent le jeu du tutorat. Au travers de cela, les verdicts vis-à-vis des difficultés d'apprentissage sont régulées, les félicitations pour participation conforme sont plus fréquentes... bref, Vikash retrouve un interlocuteur privilégié qui prend en compte sa personne, « s'adapte » à lui. Et ce, d'autant plus que faisant désormais l'objet d'une attention plus importante, et moins en terme de sanction que d'aide, il semble que, plus souvent dès lors, Vikash bénéficie de reformulations personnalisées, individualisées, contextualisées, lui permettant de rentrer plus facilement dans les tâches sans pour autant maîtriser davantage les opérations de décontextualisation / recontextualisation, c'est-à-dire encore une fois, comme en C.M.2.

Mais l'essentiel de ce qui fait problème, vis-à-vis des savoirs et des ambiguïtés des relations pédagogiques, est occulté. Vikash va ainsi poursuivre sa scolarité avec les mêmes malentendus et incompréhensions, du moins jusqu'en cinquième, en « jonglant » avec des

¹ Verdict bien moins dangereux que celui auquel pense se confronter Amidou. Nous rapprochons ceci des discours reconstruits rétrospectivement par les élèves de classes-relais dans le cadre d'autres recherches, où ces jeunes attribuent leur situation essentiellement au fait qu'ils n'ont pas écouté, mais que s'ils avaient « voulu », ils auraient pu.

exigences contradictoires. S'il a pas décroché du point de vue cognitif, il n'est pas « décroché de l'intérieur » ou « déscolarisé dans l'école » au sens où il n'a pas arrêté complètement de travailler. On peut penser que justement ce qui le raccrochait en C.M.2 et le raccroche encore va le mettre en difficulté dans la suite de sa scolarité, la « béquille » relationnelle risquant d'être un piège à plus long terme, comme cela s'est produit de façon plus précoce pour d'autres. Mais il est tout aussi probable que, comme c'est le cas pour beaucoup d'autres élèves, en se « raccrochant » ainsi tantôt à une professeur tantôt à d'autres aspects de la scolarité hors des apprentissages, Vikash « survive » dans l'institution pendant plusieurs années.

L'année suivante, en 5^{ème}, Vikash a continué à avoir le même professeur de français, continuant semble-t-il à jouer le même rôle de médiateur. Le « raccrochage » semble se poursuivre de la même façon.

NIAMOUNGA

Niamounga est une élève assez discrète à l'école élémentaire. Nous avons déjà évoqué son cas puisque c'est elle qui est fréquemment en retard en C.M.2 du fait que sa mère travaille très tôt le matin (elle fait des ménages dans un service public) et qu'elle a des difficultés à se lever seule. C'est d'ailleurs une des raisons principales qui avaient motivé son « suivi » dans le cadre de la recherche, au delà de ses difficultés d'apprentissage qui se sont confirmées aux évaluations d'entrée en sixième (score de réussite en français = 41,4% ; score de réussite en mathématiques = 39,5%).

Les logiques qu'elle met à l'œuvre en C.M.2 ne sont pas différentes de celles que nous avons décrites pour les élèves qui précèdent. Les formes scolaires du primaire auxquelles elle s'est confrontée et notamment les nombreuses reformulations semblaient lui permettre d'entrer dans les tâches, et de « jongler » entre les différentes activités simultanées dans la classe.

En sixième, bien qu'isolée de ses plus proches amies de C.M.2, elle sympathise rapidement avec deux autres élèves, qui « aiment bien rigoler », « bavarder ». Les deux activités, celle avec les enseignants et celle avec les amies, apparaissent de plus en plus incompatibles au cours du premier trimestre, au terme duquel le bulletin scolaire est déjà alarmant : « C'est très insuffisant. Pourquoi ce refus de travail ? » En effet, dès le début de l'année, Niamounga s'est engagée dans une logique de travail à strict minima, mais dès le mois d'octobre, elle a baissé les bras (arrêt du travail à la maison et en classe) dans plusieurs disciplines où les efforts du premier mois n'avaient pas parus « payants ». Ici, toujours dans la logique où « tout travail mérite salaire », quand les résultats ne suivent pas, la conséquence est l'arrêt du travail (pourtant d'une intensité très relative jusque là).

Ici encore, les professeurs sont « méchants », mais Niamounga ne s'oppose pas, ayant bien plus tôt que d'autre tiré les conclusions, comme nous l'avons déjà dit :

je me dispute jamais avec les profs parce qu'ils ont toujours raison, ça sert à rien, parce que après il va raconter des mensonges sur toi, ils va dire qu'on l'a insulté, il va raconter des choses qui se sont passées avant et qui ont rien à voir.

Cette réflexion renvoie au sentiment selon lequel quand un élève fait une bêtise, et/ou quand un professeur le prend à parti, d'une part, la parole portée sur l'élève est vécue comme transparente, disant « tout de lui », d'autre part la mise en cohérence des actes d'un élève est

vécue comme insupportable (eux qui justement vivent les différentes situations isolées, avec peu de transcendance entre elles, n'occupant pas la place symbolique d'élève), et enfin que les enseignants sont en position de force dans l'institution, que leur arbitraire prévaudra toujours, sans que cette « injustice » puisse être changée.

Dans le cas de Niamounga, même si nous avons vu que ce n'était pas forcément valable pour la plupart des élèves suivis, le dispositif de consolidation en français, avec son professeur de français qui est aussi le professeur principal, produit des effets bien que, comme nous l'avons vu, ceux-ci soient peu transférables dans les séances de classe plénière, mais cela instaure une autre relation avec un adulte référent, qui, comme pour Vikash, va jouer le rôle d'interlocuteur privilégié.

Ainsi, au second trimestre, les efforts de travail faits dans le dispositif de consolidation en français, s'ils ne se ressentent pas sur l'ensemble du bulletin (« Résultats et attitude inchangés par rapport au premier trimestre. Nous sommes inquiets ! On attend plus de sérieux. Un entretien avec la famille s'impose. ») notent une évolution en français (au-delà de ce que le dispositif de consolidation distribue quelques « bonnes notes » d'encouragement) : « Malgré une nette amélioration dans le comportement, Niamounga ne travaille pas assez à la maison : le niveau est très insuffisant ».

Elle même trouve qu'elle a eu « de la chance » au conseil de classe du deuxième trimestre car l'amélioration des relations avec son professeur principal, grâce au dispositif de consolidation, a permis que celui-ci y mentionne ses « efforts » et son « attitude plus positive ».

Et c'est effectivement sur le plan de la régulation des comportements que l'effet du dispositif se fait sentir. Par la suite, cet élève « sélectionne » les professeurs « sympas » avec qui elle fait quelques efforts (travail en classe, mais pas à la maison), mais cela ne lui permet pas d'améliorer ses résultats, car la logique de travail à moindre coût reste la même. Avec les autres professeurs, « racistes » ou « méchants », elle se contente d'éviter les conflits en bavardant moins.

Ceci lui vaut un troisième trimestre moins conflictuel, régulé par son professeur principal, et même sur proposition de celui-ci, le conseil de classe du troisième trimestre juge qu'un « redoublement peut permettre à Niamounga de combler ses lacunes et de repartir sur de bonnes bases ».

Cette explication amenée à l'élève et à sa mère, qui accepte le redoublement, n'est pas ce que retient Niamounga, car, fait-elle remarquer ironiquement : « c'est bizarre, cette année, y'a que les noirs et les arabes qui redoublent », ce en quoi, on ne peut pas dire qu'elle ait tort, même si nous renvoyons son interprétation aux développements antérieurs sur la mobilisation de catégories ethnicisées pour expliquer les situations scolaires.

L'année suivante, Niamounga est dans une classe de sixième avec un autre professeur principal. Le lien privilégié ne se recréant pas de toute évidence, le « raccrochage » personnalisé ne tient plus, et les incidents se succèdent. Quelques jours avant le conseil de classe du premier trimestre de cette nouvelle année de sixième, Niamounga évite même l'exclusion provisoire¹ de justesse, pour avoir fait passer un mot « à mort les juifs, ces sales enclés » (elle crie à l'injustice car dit ne pas l'avoir écrit, version contestée par l'enseignant qui l'a surprise), dans un contexte plus tendu qu'avant sur cette question-là dans l'établissement et dans le quartier, depuis la ré-occupation du territoire palestinien par l'armée israélienne. Si le « raccrochage » a permis le maintien d'un minimum de relations pédagogiques et d'enrayer l'arrêt du travail scolaire dans quelques matières durant le

¹ Sa « punition » sera d'assister à l'intervention d'anciens déportés dans chacune des classes de sixième.

troisième trimestre, ce cas nous semble indicatif de ce qui peut se produire après une phase de « raccrochage » qui ne permet pas à l'élève de s'approprier les objets de savoir enseignés et de s'inscrire dans une place d'élève.

3. De la règle du jeu incomprise au décrochage, voire à la déscolarisation : Raffik, Jérémy (Stéphane Bonnéry)

Pour les élèves qui sont dans la logique consistant à « donner le change » quant à leur engagement dans les tâches scolaires (quitte à se prendre au jeu de certaines activités) et dans la logique visant à échapper au maximum aux contraintes de l'enseignant et à profiter des bons moments, ici encore, en C.M.2, les relations privilégiées avec l'enseignant permettaient que la situation soit vivable de part et d'autre alors que l'élève n'avait pas compris la règle du jeu scolaire, reposant au moins sur la nécessité de travail comme c'était le cas précédemment. Toutefois, les relations avec d'autres adultes (autres enseignants, Aide-Educateurs, animateurs...) donnent déjà des signes de dichotomisation entre "eux" et "nous", l'instituteur pouvant (ce n'est pas forcément le cas) faire exception par sa "gentillesse", du fait de la relation privilégiée.

Au collège, les formes scolaires sollicitent bien moins systématiquement chaque élève, pour vérifier qu'il est enrôlé dans l'activité, ce qui est considéré comme un pré-requis évident. Les élèves concernés ont donc moins l'occasion de se prendre au jeu, et par là même de construire une relation privilégiée avec les professeurs. Si auparavant, la perception de l'instituteur comme étant « gentil » malgré ses réprimandes pouvait encourager à faire quelques efforts et à donner le change pour ne pas le contrarier, ce n'est plus le cas. La journée peut se passer à faire des dessins, à rigoler avec les copains, à somnoler les premières heures de la matinée, à attendre la récréation... Les élèves cherchent à donner le change pour ne pas trop être sanctionnés, mais finalement assez peu en terme de travail : la sanction ne tombe que bien après les leçons, avec les notes, voire pour certains lors du conseil, c'est-à-dire quand aucun recours n'est possible, ce qu'ils vivent comme une injustice, car si les professeurs ne veulent pas « s'arranger », « comprendre », c'est qu'ils sont « méchants ». D'autant que d'une part, s'ils veulent à l'occasion faire un effort, le retard pris est trop important, et cela leur demande des efforts continus car les reformulations sont moindres par rapport au primaire, et que d'autre part, ces élèves fuient les cours de rattrapages et les dispositifs de consolidation, considérant qu'il s'agit là de cours (et de contraintes) « en plus », dont ils ne voient pas l'intérêt.

Il s'agit pour eux d'éviter au maximum toute contrainte, qui est difficilement vécue, renvoyée à une agression d'eux-mêmes, et presque jamais reliée aux nécessités sur lesquelles se fondent les verdicts. Ceux-ci ne sont donc vus par ces jeunes que comme des jugements d'eux-mêmes et des catégories « collectives » dans lesquelles ils se rangent. Les effets sont similaires au cas précédent et plus radicaux en terme de décrochage : les relations sont dichotomisées entre « eux » et de « nous », occultent les apprentissages, comme le travail scolaire. C'est ce qu'illustrent les portraits suivants de Jérémy et Raffik, qui ne sont pas éloignés de ce qui a été abordé dans la première section de cette partie avec l'étude de cas d'Amadou.

JEREMY

Au-delà des difficultés d'apprentissages, Jérémy montre en C.M.2 beaucoup de « lymphatisme » selon son enseignante, il somnole régulièrement, et quand il participe ou travaille, c'est surtout pour éviter les problèmes et qu'on lui « prenne la tête ». S'il sait qu'un élève, par principe doit « travailler », « apprendre », cela ne veut pas dire que le travail scolaire soit pour lui une évidence, contrairement aux autres élèves dont nous avons vu le portrait. En effet, ceux-ci pouvaient travailler inégalement, se démobiliser vite, travailler « à côté » de ce qui était attendu, ou « avec les profs qui sont pas méchant » (avec qui l'effort n'apparaît pas inutile), mais, en C.M.2 comme les premières semaines de 6^{ème}, « travailler » n'était pas pour eux une simple formule. Or, pour Jérémy, cette « règle minimale du jeu scolaire » n'est pas en place. Il « travaille » quand il s'agit de ne pas se faire gronder (quand il est interrogé, quand l'enseignante le surveille...) afin de « donner le change ». A l'occasion, comme l'enseignante de C.M.2 est « gentille », il peut essayer de lui faire plaisir, ou se prendre au jeu d'une activité scolaire. Mais ces investissements, très ponctuels, ne sont pas transférables à d'autres situations.

Le plus souvent, il ne prend connaissance de la tâche que lorsque l'enseignante s'approche de la zone de la classe où il se trouve, jouant¹, rêvant, dessinant, somnolant ou discutant avec les voisins de ce qui l'intéresse (essentiellement les jeux vidéos², la télévision et surtout les « films de peur » et les dessins animés, le football), et essayant de « donner le change » à l'institutrice, de répondre très ponctuellement à une question ou de « faire semblant » pour ne pas être « pris » à ne rien faire.

Il est systématiquement absent les samedis matin non vaqués : pour lui « c'est pas la peine », la semaine est déjà longue, et il prend pour argument que si certains samedis on les laisse dormir, il est incohérent que « l'emploi du temps » change. Mais plus généralement, il est fréquemment absent, comme nous l'avons mentionné dans la partie III. Les contraintes scolaires sont vécues comme une main-mise sur sa personne, et il vit comme incompréhensible et injuste un certain nombre de remarques, en particulier sur ses absences, car lorsqu'il a « mal à la gorge », il ne fréquente pas l'école pendant une semaine, mais un enseignant de l'école le croise en train de faire des courses avec sa mère : il ne comprend pas que son institutrice pointe la contradiction car pour lui, ça n'a « rien à voir ».

De même, il lui arrive souvent de somnoler en classe, l'enseignante lui reprochant de « regarder la télé » ou de « jouer aux jeux vidéos », ce qui lui paraît incompréhensible car ici encore cela n'a pour lui « rien à voir ».

Jérémy n'est pas allé en classe de nature car il était « malade » quelques jours avant. Mais il finit par nous dire qu'également, il n'aime pas être à l'école « en plus de la journée ».

Sa fréquentation de la classe d'adaptation en français n'est pas vécue comme une contrainte supplémentaire, car elle a lieu pendant un temps où le reste de sa classe travaille sur

¹ A des jeux plus ou moins « discrets » vis-à-vis de l'enseignante. Citons par exemple un jeu que nous avons vu pratiquer par différents enfants dans différentes classes, y compris en 6^{ème} : à tour de rôle, les deux joueurs prennent la trousse du voisin, et sans que celui-ci ne regarde, retirent un objet. A près un temps d'observation, le propriétaire de la trousse doit dire quel est l'objet manquant. Les élèves concernés, dont Jérémy, expliquent ce jeu pour « passer le temps », pour « s'amuser » quand ils s'ennuient, mais aussi pour voir si le copain « à la mémoire courte ». Mais plusieurs autres jeux, bien plus perturbant pour la classe, sont pratiqués.

² Il possède les trois consoles qui sont alors sur le marché : Sony, Sega, Nintendo ; la « X-box » de Windows n'était pas encore sortie, mais il prévoyait fermement de se la faire offrir quand elle serait disponible, car certains jeux ne seront « que sur celle-là ».

autre chose de moins intéressant, cela lui semble même un « arrangement », une « adaptation » car l'enseignant, Patrick, est « sympa » puisqu'il met toujours en place des activités avec une importante « motivation », et le gronde peu pour son entrée systématiquement retardée dans la tâche et ses moindres efforts, préférant « l'encourager ».

A l'entrée en sixième, ses déficits d'acquisition inquiétants se confirment : 25,3% en français ; 38,4% en mathématiques. Ces épreuves sont à la fois révélatrices et non révélatrices des « compétences » de Jérémy, car comme nous l'ont dit son professeur de mathématiques (son professeur principal) et son professeur de français, pour chacune des évaluations, il a eu la même attitude au cours des deux évaluations : il a commencé à travailler, et au bout d'un moment, se disant « fatigué », s'est arrêté. S'il est donc très difficile de savoir ce que « sait » Jérémy concernant les items où il n'a pas répondu, cette conception de la nécessité de « travailler » en tant qu'élève, dès les premiers jours de l'entrée en sixième, est par contre très révélatrice.

Contrairement aux autres élèves suivis, Jérémy est affecté en « 6 A », c'est-à-dire dans la « bonne classe », sans qu'il le sache. S'y trouvant isolé dans un premier temps, il demande à « changer de classe », ce qui lui est refusé. Il se lie alors à deux autres élèves, qui, comme lui, ne correspondent pas au « profil » de la classe. Il passe ainsi ses journées, comme en C.M.2 (et encore plus car la vérification de la mise en activité de chaque élève est bien moins systématique) à s'amuser avec ses deux copains, et à dessiner.

Les contraintes scolaires lui apparaissent comme infondées, comme un empiètement sur ce qu'il a « envie » de faire. Au mieux, il admet des règles permettant à chaque protagoniste de la situation de ne pas « embêter » l'autre, ce qui traduit un décalage complet par rapport aux relations pédagogiques. Alors que les élèves dont il a été question auparavant, sans s'inscrire dans une place symbolique d'élève, associaient quand même au « rôle » d'élève des contraintes institutionnelles, organisationnelles, des « règles du jeu », Jérémy ne s'inscrit dans l'école même pas de ce point de vue là.

Par exemple, cet élève ne comprend pas qu'on ne puisse pas se lever discrètement pour parler à l'oreille d'un copain, du moment qu'il essaie de ne pas déranger « le prof qui fait son cours »¹ (les 3 copains perturbant la classe ont rapidement été séparés aux différents coins des salles de classe dans tous les cours, ce qui n'a pas réglé le problème).

De même, il vit comme une injustice que le professeur déchire le beau dessin qu'il est en train de faire (il passe une partie de ses journées à reproduire les illustrations de livres tirés de dessins animés japonais) du moment qu'il ne le dérange pas pendant qu'il fait "son" cours. Mais ceci ne relève pas d'une « passion » qui envahirait les cours, et pourrait permettre de se raccrocher à quelques uns d'entre eux. En effet, la classe de dessin ne lui plaît pas car elle est trop contraignante, elle ne permet pas de dessiner ce qui lui plaît, ses héros de dessins animés, mais aborde le dessin d'un point de vue scolaire et artistique, avec des contraintes qui le brident et ne l'intéressent aucunement. Le professeur de dessin (nous n'avons pas assisté à ces cours, c'est un témoignage de celui-ci auquel nous nous référons ici) explique par exemple que Jérémy avait refusé de se soumettre à la contrainte de n'utiliser dans un dessin que les 3 couleurs primaires, exercice d'application d'une leçon.

Les trois élèves (qui finissent par en « entraîner » d'autres) voient leurs parents convoqués après le conseil de classe du premier trimestre. Contrairement aux deux autres familles (et bien différemment de ce que nous avons vu pour la maman de Vikash dans une autre classe), la mère de Jérémy n'abonde pas dans le sens qu'attendait l'équipe pédagogique, et l'entretien finit même en altercation assez vive avec la principale, celle-ci insiste sur la

¹ Souligné par nous.

nécessité pour la famille « d'intervenir », et la maman ne voyant pas comment elle peut faire en sorte que son fils soit sage en cours alors qu'elle n'est pas présente derrière lui¹.

L'équipe pédagogique jugeant que pour faire changer Jérémy de comportement, il faut « marquer le coup », il est exclu trois jours (c'est le seul des trois élèves, ce qu'il interprète comme la nécessité de ne « pas discuter » avec les enseignants car « ils ont toujours raison », ils sont en position de force, même devant d'autres adultes comme sa mère).

Jérémy est vu notamment par l'équipe de direction en tant que « Portugais d'origine » (ses parents sont nés au Portugal, il y va tous les étés en vacances). Pour essayer d'aider cet élève à « garder les liens avec le collège », il est demandé à un agent technique de l'établissement, parce qu'il est « originaire » du même pays et qu'il connaît un peu la famille, d'échanger régulièrement avec Jérémy (après la période d'exclusion) quand il le croquera dans les couloirs du collège ; il s'agit de lui rappeler d'être sage. Durant le reste de l'année, Jérémy entendra donc quelques rappels de morale de cette personne, sans trop comprendre le rapport avec la fonction de cette personne dans l'établissement et sans en tenir compte.

A son retour de ces trois jours d'exclusion, il essaie de faire un effort, lors du premier cours, avec son professeur de mathématiques (son professeur principal) en levant le doigt pour répondre à la première question, mais comme l'enseignant ne lui donne pas immédiatement la parole, il décroche aussitôt de l'activité en interprétant que le professeur « s'en fout » de lui de « toute façon ». C'est-à-dire que lorsqu'il décide de faire un effort, pour, comme il le faisait en C.M.2, « donner le change », être quitte de l'activité, il faut que l'enseignant soit disponible immédiatement « pour lui », en lui accordant de l'importance, alors qu'il y a plusieurs semaines que cet élève ne faisait plus rien du tout.

A partir de ce moment-là, l'année s'écoule en voyant Jérémy rester décroché de l'intérieur, venant au collège pour « voir les copains » car il s'ennuie chez lui les jours d'école où ses amis ne sont pas disponibles, et car, pour lui, il est évident qu'on doit aller à l'école « pour plus tard », même si cela n'engage dans sa conception aucune nécessité de travail, d'apprentissage, c'est sans rapport avec ce qui se passe en classe.

L'équipe pédagogique ne sachant trop quoi faire avec lui, un redoublement est considéré comme inutile. Et en 5^{ème}, alors que le groupe classe de 6^{ème} A est reconduit en 5^{ème} A, Jérémy est affecté dans une autre section, où tout semble indiquer que sa scolarité se poursuit sur les mêmes bases que l'année précédente.

RAFFIK

Raffik est parmi les élèves que nous avons beaucoup pris pour exemple dans nos propos de la partie III. En effet, comme Jérémy, il met en œuvre une logique vis-à-vis des apprentissages où il s'agit d'éviter de travailler pour se consacrer à d'autres envies du moment. Et nous avons vu qu'il met même en œuvre une stratégie pour « donner le change » à l'enseignante, pour être quitte des activités scolaires. Parfois, cela a été abordé, il peut se laisser prendre au jeu d'une activité. Quand un sujet abordé en classe lui évoque quelque chose qui l'a intéressé (pour ce que nous avons pu observer le plus souvent, parce qu'il l'a vu

¹ Ceci nous renvoie à ce qui est développé dans : Thin Daniel (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

à la télévision¹) il peut même intervenir, participer. Mais ces événements sont rares au cours du dernier trimestre de C.M.2 au cours duquel nous l'avons suivi.

Nous avons également vu que Raffik, dès l'école primaire, catégorise les personnes de façon binaire, « eux » et « nous », et est déjà dans des modes relationnels « personnellement » conflictuels avec les adultes de l'institution (il a même donné un coup de pied à l'un d'eux qui intervenait dans un bagarre...).

A lui aussi, toute contrainte lui paraît insupportable, et ceux qui lui « prennent la tête » sont « chiants » ou « connards », et même, il parle d'eux en les dégradant : « elle buvait », « elle sentait mauvais de la bouche », « elle avait des dents pourries ».

Le troisième trimestre, après le retour de classe de nature, le voit ainsi basculer aux yeux de l'équipe de l'école primaire vers une image d'élève « en opposition » systématique avec les adultes. Les contraintes de la classe de nature lui paraissent injustes : il n'acceptait pas de suivre un cours après 17h, expliquant que si on ne travaille pas la journée, ce n'est pas sa faute (mais c'est toujours ça de pris). Les « activités » non-libres proposées par les animatrices étaient elles aussi source de conflits. La classe de nature ne venant que couronner une suite de différents événements avec divers adultes de l'école (il a été « exclu » de la cantine et de l'aide aux devoirs), l'équipe pédagogique resserre les mailles du filet autour de lui, ce qu'il vit très mal, car trouvant injuste qu'à chaque nouvelle bêtise, lui soient reprochées toutes les précédentes qu'il a faites, car pour lui, chaque situation est indépendante. Mais ce discours univoque que lui tiennent les enseignants semble, avec l'approche de la décision du passage au collège (où il a très envie d'aller, ne se sentent pas à sa place à l'école primaire², et tous ses copains, comme le frère qui le précède de peu dans la fratrie, étant au collège), semble produire un effet régulateur puisqu'il essaie d'éviter les conflits et de ne pas dégrader les relations, qui, malgré tout, sont restées assez chaleureuses avec l'enseignante de sa classe de C.M.2. Celle-ci, grâce à la multiplicité des relations au quotidien, le valorise sur certaines activités (électricité...) ou certains comportements (il sépare des « petits » qui se battent dans la cour...) ce qui compense par ailleurs le sentiment d'enfermement dans une image de « dur », atténue les conflits, et évite que ne soit franchi un cap plus important de rupture des relations pédagogiques.

Mais au cours de ce troisième trimestre, sur conseil de l'éducateur qui le suit et du relais d'une association du quartier qui en a parlé à son père, il lui est conseillé de demander son inscription dans un collège où existe un internat, ce que son père accepte. Raffik reprend à son compte le discours selon lequel cela va l'aider « à travailler, pour faire les devoirs », sachant qu'il y en aura beaucoup l'année suivante, mais aussi à ne pas « arriver en retard » car « on est sur place ».

Mais après l'été, Raffik ne veut pas se rendre dans ce collège dont il ne serait rentré chez lui que les week-end, et après quelques jours de démarches, fait sa rentrée avec quatre jours de retard au collège Y, établissement secondaire de rattachement de son école, où sont scolarisés les aînés de sa fratrie.

C'est donc après les autres, seul, qu'il doit réaliser les évaluations d'entrée en 6^{ème}. Mais il arrive en retard, il n'a donc que la moitié du temps pour réaliser l'épreuve et dit que « c'est bon », c'est-à-dire que ce n'est pas la peine de remettre l'épreuve à plus tard, cela lui suffira (il évite d'être « coincé » longtemps au collège) et finit même avant la fin du temps imparti, en

¹ Raffik est par ailleurs très « cultivé », mais il s'agit d'une culture télévisuelle, du récit, et non de prise de distance avec l'objet de savoir : il lui est arrivé de monopoliser la parole dont une leçon sur le climat en parlant d'une émission sur les « phoques de l'antarctique » qu'il avait vue.

² Il est le plus âgé avec deux ans de retard, le plus grand en taille et le plus costaud, étant très corpulent.

soufflant, considérant qu'il en a assez fait¹. Ce qui renvoie aux mêmes difficultés que dans le cas de Jérémy pour identifier ses acquisitions réelles (05,8% de scores de réussite², mais 73,3% de non-réponses à l'évaluation français ; 41,7% de réussite en mathématiques), mais, ici aussi, c'est révélateur de ce que la règle minimum du jeu scolaire reposant sur la nécessité de travailler n'est pas acquise.

Nous avons vu également que les tactiques qu'il employait jusque là pour « donner le change », « faire semblant de travailler », sont renvoyées par son professeur de français (professeur principal) à un comportement non accepté en classe, dès le deuxième cours auquel assiste Raffik. Très rapidement, il va ainsi même abandonner le « faire semblant » qui lui procurait autant d'occasion de rentrer dans les tâches et de se prendre au jeu de celles-ci.

Les cours du dispositif de consolidation représentent une première source de conflit avec l'équipe, car n'étant pas obligatoires, ils représentent pour Raffik une contrainte « en plus » dont il trouve injuste que cela tombe sur lui.

Les « problèmes » s'accroissent rapidement : pas de devoirs rendus, pas de travail à la maison, altercations... les colles se multiplient. Le conseil de classe du premier trimestre pointe 26 demi-journées d'absences et des retards, aucun travail, et, outre un avertissement pour manque de travail, rappelle « les cours de soutien sont obligatoires ».

Et, ironiquement, le bulletin du trimestre suivant poursuit : « Le collègue est obligatoire ! » Au cours de celui-ci, 19 demi-journées d'absences « seulement » sont indiquées, mais nous avons vu que du fait de difficultés dans l'organisation de l'équipe de surveillants, un flou existe à ce moment-là de l'année dans ce collège sur le compte des absences. Durant ce second trimestre, Raffik vise surtout à éviter les altercations, les punitions (il ne va plus de toute façon aux heures de colles), et pour ce faire ne répond pas aux reproches. Cela ne fait qu'alimenter ses catégorisations binaires « gentil » / « méchant » et surtout (les « gentils » se raréfiant) « eux / « nous », dont nous avons vu qu'elle était déjà présente en C.M.2, et que Raffik était très soucieux de son « identité » de « couleur » et « religieuse », sur des modes emblématiques³, y compris quand il se trompe (Martin Luther King, leader noir / musulman).

La raison principale de sa présence au collège est désormais la fréquentation du groupe de pairs à la récréation et à l'étude (il peut à l'occasion chercher à être exclu d'un cours pour rejoindre ses amis qu'il sait avoir une heure de permanence). S'il lui arrive très fréquemment d'être absent les deux premières heures de la matinée (dès le premier trimestre) et les deux dernières de l'après-midi, c'est essentiellement parce que le matin, lorsqu'il est réveillé, ses amis sont au collège, et, seul ou avec son frère, il(s) préfère(nt) aller les rejoindre, afin de partager la récréation, et que l'après-midi, certains d'entre eux finissant les cours à la récréation, l'intérêt se déplace vers l'extérieur de l'école.

Durant ces moments-là, l'entrée du collège, pour attendre les copains, ou la boulangerie et les petits commerces du quartier, sont des lieux de regroupements, ce qui, dans une certaine mesure, peut avoir un lien avec les phénomènes d'errance dans les grandes surfaces des jeunes déscolarisés qui ont été observés ailleurs.

¹ Ici encore, nous n'avons pas assisté à ce moment, mais le recoupement des versions de Raffik et des enseignants laisse peu de doutes.

² C'est le score le plus bas du collège, mais pour les raisons invoquées, il est considéré comme « non-significatif » par l'équipe pédagogique.

³ Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

Peu après les vacances de printemps, ses amis sont exclus du collège : une bombe à eau est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase, mais, ici encore, la mesure paraissant démesurée par rapport à l'acte, et étant vu comme une injustice qu'ils soient « punis » également pour des « bêtises » antérieures qui ont déjà été sanctionnées, cela alimente l'idée d'un ressentiment personnel des professeurs envers eux (« nous »), un discours de victimes du « racisme » (les exclus sont « noirs » ou « arabes »). Et cette exclusion est prononcée quasiment jusqu'à la fin de l'année, ou plus précisément jusqu'à une semaine du terme, où les élèves ne sont plus obligés de venir en classe du fait de la préparation du brevet. Cela évite ainsi à l'établissement de les exclure définitivement, afin, selon l'équipe de direction, de ne pas les « pénaliser dans leur dossier scolaire ».

Sans aborder la question de la mesure adoptée pour ces élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}, cela a des conséquences sur la scolarité de Raffik. Ses amis passant leurs journées dans la rue, devant l'établissement, et les « problèmes » (comme il les désigne) dans le collège ne cessant pas pour lui, le centre d'intérêt de Raffik n'est plus dans l'établissement, il commence à être de plus en plus absent et finit, en ayant assez des réprimandes sur ses absences dont la régularité est croissante, par ne plus rentrer dans le collège jusqu'en juin, soit plusieurs semaines. Les journées sont ainsi passées devant l'établissement scolaire aux heures de sorties afin de voir les « copains » qui sont encore « dedans », dans les commerces du quartier, ou sur le terrain de sport en accès libre existant dans le quartier.

Le bulletin du troisième trimestre ne compte pas les absences, mais Raffik est signalé absent tout le trimestre par la plupart des professeurs.

Après convocation de sa famille en cette fin-juin, il est affecté directement en 4^{ème} « aide et soutien » pour la rentrée suivante, en compagnie de plusieurs de ses amis.

S'il dit ironiquement avoir « sauté une classe », il est très satisfait de la situation, de l'adaptation de l'école, avec un emploi du temps allégé et des professeurs qui sont disponibles aux quelques moments où il a envie de participer (*cf.* le portrait de Jérémy).

Si Raffik était déjà décroché de l'intérieur dès les premières semaines de son entrée en 6^{ème}, il nous semble significatif de ce qui peut être à l'œuvre dans l'évolution potentielle d'un décrochage de l'intérieur vers une déscolarisation, mais cela mériterait d'être vérifié par la récurrence de cas semblables, notamment en 4^{ème} ou 3^{ème} où ces processus semblent plus fréquents. Mais les évolutions des élèves ne sont pas univoques, et le cas de Raffik peut aussi évoluer vers une « survie » dans le système au travers d'une scolarité « aménagée », de classes à profil en classes spécifiques, permettant d'éviter la déscolarisation au sens strict, en maintenant les élèves dans un décrochage de l'intérieur, du moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Table des matières

Sommaire	2
Synthèse (Élisabeth Bautier)	3
Des hypothèses confirmées.....	3
Un cadre d'interprétation reposant sur le contexte social et les évolutions socio- historiques	5
Construction du rapport.....	5
Remarques méthodologiques	6
Quelques conclusions	7
Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif (Jean-Pierre Terrail)	13
Tableau 1	16
Tableau 2.	17
Tableau 3.	18
Bibliographie.....	19
Partie I. Histoire scolaire et histoire familiale des décrocheurs (Jean-Pierre Terrail & Amandine Bebi)	20
Sur les principes et les modalités d'une enquête.....	20
La population enquêtée.....	21
Des conditions de vie particulièrement difficiles.....	22
Des ressources familiales particulièrement limitées en matière d'aide à la scolarisation .	23
Des événements familiaux peu favorables à une scolarité stabilisée	24
Le poids de la culture de rue	24
Parcours scolaires : difficultés d'apprentissage, difficultés relationnelles.....	24
Le traitement de la difficulté scolaire : filières et préfilières	25
Deux profils de décrocheurs	26
Genèse et conditions des parcours de décrochage scolaire	28
Conclusion	29
Bibliographie.....	30
Annexe	31
Partie II. L'école face aux premières difficultés d'apprentissage	37
Introduction (Amandine Bebi).....	37
1. Le terrain de recherche. Chenon, sa ZEP, et l'école Jacques-Prévert (Amandine Bebi)	39
Une ville de banlieue paupérisée.....	39
La ZEP de Chenon.....	41
L'équipe enseignante.....	45
<i>La convivialité et l'esprit de groupe</i>	46
<i>Une forte expérience biographique</i>	47
<i>Une autre forme de militantisme : l'engagement au quotidien</i>	47

2. Le quotidien de la classe (Amandine Bebi)	48
Classes, enseignantes et élèves.....	48
<i>Les classes</i>	48
<i>Les enseignantes</i>	49
<i>Les élèves</i>	49
Pratiques pédagogiques et apprentissages	53
<i>Disposition et fonctionnement de la classe</i>	53
<i>Les activités d'apprentissage</i>	53
<i>Des contraintes situationnelles :</i>	63
L'école et les familles	69
3. Catégorisation et traitement de la difficulté scolaire (Amandine Bebi)	76
Caractéristiques de la difficulté scolaire et solutions proposées par les enseignantes.....	76
<i>La difficulté scolaire</i>	76
<i>L'aide quotidienne de l'enseignante dans la classe</i>	77
<i>Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)</i>	78
Les catégories de la difficulté et les traitements mis en œuvre	80
<i>Les difficultés dues au « manque d'encadrement »</i>	80
<i>Les difficultés dues à des « blocages »</i>	84
<i>Les « difficultés d'abstraction »</i>	88
La classe de perfectionnement	89
<i>Aux origines de cette structure</i>	89
<i>L'orientation en classe spéciale</i>	90
<i>Déroulement d'une réunion de CCPE</i>	91
<i>Compte-rendu de la réunion sur les critères d'orientation en classe de perfectionnement</i>	94
<i>Deux exemples de « dérives institutionnelles »</i>	96
Bibliographie.....	98
4. Peut-on contribuer à enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP ? (Jean-Pierre Terrail)	100
Une pédagogie égalitariste.....	101
Le rapport au savoir des enseignants.....	102
Une pédagogie du concret.....	104
L'apprendre et l'erreur.....	107
Un psychologisme envahissant	110
Les enseignements d'une étude de cas	112
Bibliographie.....	117

Partie III. Le passage CM2 / 6^{ème}. Difficultés, décrochages et raccrochages.....118

1. Questions initiales et terrains de la recherche (Stéphane Bonnéry)	118
Cumul de difficultés et décrochage de l'école primaire au collège	118
<i>L'étude du passage CM2 / 6^{ème} et l'hypothèse du « décrochage de l'intérieur »</i>	118
<i>Des « difficultés » sociales et des « difficultés » scolaires au « décrochage » entre le CM2 et la 6^{ème} ?</i>	120

Les terrains de la recherche	122
<i>Un quartier populaire de Paris</i>	122
<i>Les établissements choisis dans l'académie</i>	124
<i>L'école élémentaire A (Bruno Lesort)</i>	127
<i>Le collège X (Bruno Lesort)</i>	130
<i>L'école élémentaire B</i>	133
<i>Le collège Y</i>	139
Suivi des élèves et données recueillies	141
<i>Modes d'accès aux documents et aux personnes</i>	141
<i>Le suivi des élèves, les élèves suivis</i>	141
<i>Pluralité des données recueillies</i>	147
2. Travail, apprentissages, et formes disciplinaires (Stéphane Bonnéry)	149
Exemple d'un travail sur le schéma électrique en CM2. Personnalisation, ambigüités du faire, et logiques d'apprentissage.....	149
<i>Contextualisation de l'exemple.</i>	149
<i>Résumé du déroulement des séances</i>	152
<i>Raffik : « faire » pour « donner le change » ou en se prenant au jeu ;</i>	
<i>Dorda : la volonté / difficulté de comprendre</i>	155
<i>Bassekou et la « bonne solution de l'exercice »</i>	161
<i>Conclusions</i>	164
De l'école élémentaire au collège, l'enfant et l'élève entre différentes « évidences »	170
<i>Introduction : discours enseignants, pratiques professionnelles et formes scolaires</i>	170
<i>Des impensés dans les formes de rapports pédagogiques</i>	172
<i>Des impensés dans les savoirs et dans les formes de travail scolaire</i>	175
<i>Conclusions</i>	187
3. Adaptations réciproques de l'institution et des élèves à leurs difficultés d'apprendre (Stéphane Bonnéry)	188
Une institution scolaire qui « s'adapte » aux populations d'élèves.....	189
<i>Le statut de l'apprentissage</i>	189
<i>La valorisation des élèves</i>	190
Le « renvoi naturalisé » à des inscriptions « sociales » et aux personnes	191
Incompréhension des enjeux cognitifs : les adaptations quotidiennes des élèves à l'école	195
<i>Les élèves se « motivent »</i>	195
<i>Les élèves dans des négociations interpersonnelles</i>	196
<i>Les élèves « se préparent » au collège</i>	198
<i>Les difficultés d'apprentissage des élèves masquées par l'institution</i>	199
Incompréhension des enjeux cognitifs : les adaptations quotidiennes des élèves au collège	201
<i>Classes de niveau, « élèves agités »</i>	201
<i>Raccrochages ambigus et décrochages</i>	204
<i>Les dispositifs d'aide aux « élèves en difficultés » au collège</i>	205
<i>Décrochages cognitifs et décrochages de l'intérieur</i>	206

4. Langage et décrochage de l'intérieur (Élisabeth Bautier)	210
Des évidences socio-langagières non partagées (Élisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry).....	210
Langue et catégorisations	213
Des catégories qui sont aussi indices d'un "malentendu" sur le sens de l'école qui peut empêcher d'apprendre : les catégorisations "eux / nous" et "méchant / gentil" structurent les situations scolaires	214
<i>Parler de soi en étant parlé par les autres : comment s'entremêlent rapport à soi, rapport au langage, aux autres, à l'école.</i>	217
La compréhension des tâches scolaires, la compréhension de la langue grammatisée de l'écrit	219
<i>Trouver des informations dans un texte ou comprendre un texte ?</i>	220
<i>Les indices linguistiques ne peuvent être pris en considération.....</i>	220
<i>Les tâches qui portent spécifiquement sur les manipulations de la langue mettent les élèves en échec</i>	222
<i>Des effets de cumul.....</i>	223
5. Conclusions	226
Bibliographie	228

Partie IV. Pratiques linguistiques d'élèves de CM2 et de 6ème en difficulté..... 231

1. L'oral (Sonia Branca-Rosoff).....	231
1.1. Des conduites de négociation menées en français non standard	232
1.2. Un oral quotidien	234
1.2.1. <i>Les constructions fréquentes du français parlé</i>	234
1.2.2. <i>Des écarts à la norme caractéristiques de la langue populaire</i>	235
1.2.3. <i>Les problèmes à la limite</i>	239
1.3. lexique	241
1.3.1. <i>Lexique familier</i>	242
1.3.2. <i>L'activité de l'enseignant à propos du travail sur le lexique</i>	244
2. L'écrit (Bruno Lesort).....	249
2.1. L'Orthographe	249
2.1.1 <i>Morphologie du groupe nominal</i>	249
2.1.2. <i>Morphologie verbale.....</i>	250
2.1.3. <i>Orthographe lexicale.....</i>	251
2.2. La dimension textuelle	252
<i>Quantité d'écrits mobilisable</i>	252
2.3. Note sur deux types d'exercices proposés en réponse aux difficultés	255
<i>L'impossible analyse de texte.....</i>	256
Bibliographie	257

Partie V. Processus de décrochages et de raccrochages, les effets de cumul à l'œuvre.

Portraits d'élèves.....	258
1. Deux études de cas : Lucie et Moussa (Bruno Lesort).....	258
Les inhibitions de Lucie : une position défensive	259
<i>Positionnement très réticent de Lucie.....</i>	<i>260</i>
<i>Des types d'activités langagières.....</i>	<i>268</i>
<i>De brefs fragments narratifs : le récit de situations critiques.....</i>	<i>271</i>
Moussa : une position de révolté.....	279
<i>CM2 : les énoncés doxiques</i>	<i>280</i>
<i>Des types d'activités langagières.....</i>	<i>283</i>
<i>La classe de CM2 : lieu d'affrontements continus</i>	<i>285</i>
<i>6^{ème} : La rupture</i>	<i>287</i>
Conclusion	296
Références bibliographiques	297
Annexe	298
2. Du constat d'échec à se conformer aux tâches scolaires et à la difficulté à être élève, au décrochage de l'intérieur ou au raccrochage ambigu : Amidou, Souleymane, Bassekou, Vikash et Niamounga (Stéphane Bonnéry)	300
Amidou	301
Souleymane.....	306
Bassekou	309
Vikash	311
Niamounga	314
3. De la règle du jeu incomprise au décrochage, voire à la déscolarisation : Raffik, Jérémy (Stéphane Bonnéry)	316
Jérémy.....	317
Raffik.....	319