



HAL
open science

Comprendre les pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire

Mathias Millet

► **To cite this version:**

Mathias Millet. Comprendre les pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire. *Résonances*, 2009, 1/2009. halshs-00974420

HAL Id: halshs-00974420

<https://shs.hal.science/halshs-00974420>

Submitted on 12 Jul 2019

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

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

Comprendre les pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire

Lorsqu'elle est soulevée, la question du désordre scolaire est généralement abordée du côté des élèves dits « perturbateurs ». On se demande alors qui sont ces élèves et ce qui motive leurs comportements en classe. Pourtant, en se focalisant sur les élèves eux-mêmes, on tend à réifier les réalités visées et à faire comme s'il s'agissait d'un problème intrinsèque aux élèves (« difficiles », « démotivés », « déstructurés », « perturbés », « déviants »). On s'interdit du coup d'interroger les conditions sociales, y compris scolaires et institutionnelles, qui sont au principe des désordres scolaires auxquels doivent s'affronter certains enseignants et établissements. De même, en faisant comme si les perturbations scolaires relevaient d'un simple « problème de comportement », on dissocie la question des comportements de celle des apprentissages scolaires. On s'empêche alors de voir ce que les conduites perturbatrices de l'ordre scolaire doivent aux apprentissages scolaires eux-mêmes. Or, plusieurs travaux, dont les nôtres sur les collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires (Millet, Thin, 2005), conduisent à associer les deux dimensions pour comprendre les pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire.

Il faut d'abord rappeler que les scolarités des enfants des milieux populaires sont tramées par des dissonances socialisatrices entre logiques scolaires et logiques familiales et juvéniles. Pour certains de ces élèves, comme les collégiens en ruptures scolaires, ces tensions socialisatrices se traduisent par des difficultés scolaires précoces qui s'aggravent quand, à côté de l'école, d'autres problèmes (sociaux, économiques, familiaux) viennent se greffer. Pour ces élèves de milieux populaires, « l'univers scolaire est, à maints égards, invivable (...) et s'impose comme une machine productrice d'incitations incompréhensibles. » (Lahire, 1993 : 158). Des collégiens racontent leur désarroi, comment, s'ennuyant en cours, ils finissent par discuter ou plaisanter avec le voisin, se voient rappeler à l'ordre puis exclure faute d'avoir obtempéré. Décrochés scolairement, François se fait même exclure de cours pour mettre un terme à un ennui insoutenable. Ces collégiens n'ont donc pas des difficultés dans les apprentissages scolaires parce qu'ils sont indociles mais sont plutôt dissipés parce qu'ils rencontrent des difficultés cognitives.

De même, bien des comportements perturbateurs de l'ordre scolaire masquent des postures contraires à celles qu'exige la forme scolaire d'apprentissage. Ce qui peut être perçu par l'enseignant comme une absence de « volonté scolaire » doublée d'une « intention perturbatrice », comme le fait de se déplacer sans raison valable dans la classe, de ne pas tenir en place sur une chaise ou d'interagir spontanément avec l'enseignant, implique au moins autant un rapport au corps, au langage, et à la contrainte très spécifique. L'histoire de la forme scolaire rappelle en effet combien l'école suppose une discipline du corps, intériorisée, un corps dressé et domestiqué, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe (Vincent, 1980). Ce corps autodiscipliné n'a absolument rien d'évident sur le plan historique (Elias, 1990) et reste inégalement partagé selon les groupes sociaux. Les descriptions de ces collégiens qui ne travaillent que si s'exerce sur eux, par la présence directe de l'adulte, une contrainte physique immédiate (« il faut tout le temps être sur leur dos ») indiquent ainsi clairement le lieu d'une contradiction entre un mode scolaire de socialisation qui suppose l'autocontrainte et des élèves dont les formes d'obéissance suppose la contrainte extérieure.

Les pratiques qui constituent une entrave au jeu scolaire (refus de travail, perturbation de l'activité pédagogique, contestation de l'autorité professorale) cristallisent par ailleurs un ensemble de tensions souvent présentes dans la scolarité des élèves depuis plusieurs années. L'accumulation des difficultés d'apprentissage, des contre-performances et des sanctions qui les accompagnent, est porteuse de stigmatisation et de sentiment d'indignité (Bourdieu,

Passeron, 1970). Pour les élèves ayant accumulé les jugements scolaires négatifs, chaque nouveau verdict est vécu comme un risque de confirmation du stigmaté et d'humiliation. Les refus de travailler, les pratiques buissonnières, l'oubli du matériel, les retards et les absences dans les cours où cela se passe mal, sont alors autant de tactiques d'évitement des contraintes pédagogiques les moins bien supportées et des situations d'apprentissage où les collégiens risquent l'infamie. Le sentiment d'incompétence peut conduire les collégiens à un refus explicite de tout ou partie des tâches scolaires. Certains collégiens finissent par entrer en conflit avec les enseignants qui leur imposent des tâches pour lesquelles la menace de sanction négative est grande. L'accumulation des malentendus cognitifs (Bautier, Rochex, 1997), des sanctions négatives et des postures non conformes se retrouve quelquefois au principe d'engrenages circulaires qui conduisent les élèves à affronter les enseignants selon des modalités contraires aux règles et à la morale scolaires, et propres aux modes de relation juvénile dans les milieux populaires. L'importance qu'il y a, pour ces collégiens, à défendre « leur honneur » renvoie à leur relative dépossession au plan matériel comme au plan symbolique (Castel, Haroche, 2001). Dominés dans l'ordre des logiques scolaires, ces collégiens tentent parfois de donner un tour différent aux conflits qui les opposent aux enseignants en amenant ces derniers sur le terrain de la logique agonistique du défi. Si la relation au groupe de pairs et au quartier peut être la source de tensions avec les exigences scolaires (Lepoutre, 1997), l'école, par ses verdicts et ses classements négatifs, surdétermine l'importance des pairs (notamment des pairs les plus réfractaires aux logiques scolaires) en rejetant du côté des pratiques les moins conformes les élèves qu'elle discrédite et qu'elle porte à se valoriser socialement et symboliquement ailleurs, selon d'autres logiques et d'autres pratiques.

On le voit, dépasser la séparation entre apprentissages et comportements permet de voir ce que les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire doivent aux difficultés d'apprentissage scolaire ainsi qu'à la tension entre les exigences requise par la forme scolaire d'apprentissages et les dispositions de la socialisation familiale et juvénile. C'est dire si les difficultés des élèves ont à voir avec le contexte scolaire d'apprentissage et qu'elles ne sont pas inscrites dans une défaillance intrinsèque. Derrière ces élèves que l'on désigne de plus en plus souvent comme « difficiles », ce sont bien d'abord des élèves de milieux populaires en « difficulté scolaire » que l'on retrouve. Voilà qui doit conduire à poser le problème du désordre scolaire dans les termes des inégalités socio-culturelles (celles marquant nos écoles certes massifiée mais toujours inégalitaires), plutôt que dans ceux, culpabilisateurs, de la simple responsabilité individuelle.

E. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997, p. 105-122.

P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970

R. Castel, C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001

N. Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Presses Pocket, 1990.

B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993, p.158

D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Odile Jacob, 1997

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

G. Vincent, *L'école primaire française*, PUL, 1980.

Mathias MILLET
GRESKO, Université de Poitiers