

Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire

Rapport final de la recherche n°129
« Ruptures dans la trajectoire scolaire au sortir de l'enseignement primaire »
(Juillet 2011)

Premier volume

Rapport rédigé par
Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne

Chercheurs

Philippe VIENNE
Laurence NOËL
CSE-ULB

Miguel SOUTO LOPEZ
Audrey BOSSART
GReSAS-FUCaM

Directeurs

Anne VAN HAECHT
CSE-ULB

Jean-Émile CHARLIER
GReSAS-FUCaM



Les quatre âges de la vie : L'enfance
Michel-François Dandré-Bardon (1743, Musée Granet, Aix-en-Provence)

Introduction

En guise de préambule

Le tableau de Michel-François Dandré-Bardon repris en exergue de ce rapport servira également, sous sa forme alternative de gravure d'époque commentée, à fournir matière aux conclusions. Notre enquête porte en effet sur des élèves qui sont au sortir de l'enfance, que l'on appelle la période ou phase qui suit *adolescence* ou *jeunesse*, selon les conventions divergentes, ce qui donne à ces élèves un petit air de parenté avec les jeunes gens représentés dans le tableau.

L'enfance (1743) fait partie d'un volet de quatre tableaux, suivant de la naissance au vieil âge l'homme du XVIII^e siècle, dans un tableau des mœurs (peinture de genre), la « jeunesse » constituant le tableau suivant, qui représente un jeune homme qui courtise une demoiselle dans une déclaration d'amour très romantique à genoux, mais qui se prépare visiblement à un cuisant affront, la belle riant sous cape avec deux hommes plus âgés qui observent la scène et se préparent déjà à rire. Que représente ce tableau-ci ? Une scène d'éducation dans les classes dominantes de l'époque, qui rassemble autour d'une table de travail un précepteur en robe noire (ecclésiastique) et ses deux élèves que nous dirions aujourd'hui tout jeunes adolescents, à la sortie de l'enfance, le tableau tirant son nom de l'extension de cet âge jusqu'à la jeunesse qui forme comme on l'a dit le second volet de la série peinte par Dandré-Bardon.

La scène est probablement saisie au domicile des jeunes gens ou de leur précepteur. Celui-ci envahit la pièce de sa posture corporelle nonchalante, jambes étirées sous la table et assis de travers qu'il est sur la chaise. Cette posture pleine d'assurance indique bien qu'il domine les deux jeunes gens de son autorité, marquant le territoire de la pièce du signe de sa domination. Peut-être a-t-il dû rappeler cette autorité, puisqu'il tient du revers de la main la fêrule, à présent cachée au regard des deux pupilles, du côté de la pièce où un ouvrage est négligemment posé sur le sol, ouvert. Les pleurs d'un des deux enfants indiquent une scène d'autorité, l'enfant séchant ses larmes dans un mouchoir que le précepteur semble venir de lui tendre, ou déjà lui réclamer, à moins qu'il ne réclame l'ouvrage que l'enfant tient de l'autre main. L'enfant a-t-il été puni ? Probablement, étant donné la main qui tient la fêrule. L'autre enfant console d'une main posée dans le dos son camarade (son frère ?) tandis que de l'autre il s'active à une occupation studieuse, son regard étant la composition même de l'élève attentif.

Deux autres éléments restent à évoquer. D'une part la cage de l'oiseau qui pend au sommet de la pièce, et d'autre part la fenêtre qui nourrit de sa lumière cette scène de genre. Tous les éléments sont réunis pour une *interprétation* qui amorce le travail d'interprétation que nous avons mené en ce rapport dans le cadre d'une analyse compréhensive visant à « remplacer la diversité et la confusion du réel par un ensemble intelligible, cohérent et rationnel » (Schnapper 1991 : 1), au fil d'observations puis d'entretiens avec les élèves et leur famille. D'abord la famille est la grande absente de ce tableau, qui ne rapproche que les élèves et le précepteur dans une scène éducative. Nous retrouvons là la logique éducative mise en place par les Jésuites dans l'histoire du système

éducatif européen (voir Compère 1985), et qui consiste pour les précepteurs en robe de l'époque à subroger totalement les familles dans leur travail éducatif conçu comme une véritable entreprise d'acculturation, même au sein des classes dominantes, et ce notamment sous la forme des collèges comme pensionnats.

La famille a délégué au précepteur tout pouvoir éducatif sur ces deux enfants, ce qui explique l'autorité, ses moyens (la férule) et ses traces (les pleurs de l'enfant), les souffrances scolaires de cet enfant constituant un préambule intéressant à une question qui va traverser ce rapport, celle des souffrances des élèves et de leurs familles... mais aussi des agents scolaires, dans la continuité de l'esprit qui a guidé les rédacteurs de l'ouvrage *La misère du monde* coordonné par Pierre Bourdieu (1993), et qui va accompagner notre analyse, en particulier celle des enjeux familiaux. La question de l'autorité que les pleurs et la férule soulèvent constitue une autre des catégories d'analyse qui sont centrales dans le chapitre consacré aux enjeux familiaux.

La main dans le dos du frère ou du camarade, qui console, évoque le thème des sociabilités infantiles et juvéniles qui traverse également ce rapport. L'oiseau en cage, ou la cage sans oiseau, constitue une métonymie un peu foucauldienne de l'enfermement éducatif qui s'est refermé depuis deux siècles sur les jeunes gens. Enfin, la fenêtre que l'on entraperçoit, et sa lumière, représente peut-être l'espoir d'évasion et de récréation de ces jeunes gens contraints à l'attention studieuse par la leçon du précepteur, ce qui permet d'évoquer la tension entre les loisirs et l'étude qui a traversé une partie des entretiens menés dans cette enquête avec les élèves.

L'enquête

L'enquête, déposée comme projet courant 1999, avait fait l'objet d'un travail d'élaboration théorique et méthodologique par Géraldine André et Jean-Émile Charlier (Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens, FUCaM). Si le titre initial était « Ruptures dans la trajectoire scolaire au sortir de l'enseignement primaire », et qu'il a été aujourd'hui remplacé par le titre alternatif « Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire », c'est que le projet de départ a été modifié avec l'assentiment du comité d'accompagnement, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique. Le projet de départ était fondé très largement sur la sociologie de l'éducation mobilisée par tout le groupe lyonnais composé par Daniel Thin (avec Mathias Millet), Bernard Lahire, et leur directeur de thèse, Guy Vincent. Le projet se voulait à cheval sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, afin d'étudier la transition entre les deux cycles sous la forme éventuelle d'un « décrochage cognitif » inspiré des travaux de Lahire, quand les élèves arrivent en première année secondaire, avec pour conséquence des « ruptures scolaires » éventuelles (Thin et Millet 2005), le projet étant à recadrer dans une perspective appliquée aux spécificités de l'enseignement en Belgique francophone (Charlier 2000). La méthodologie était essentiellement qualitative, basée sur des observations en classe (et dans les conseils de classe, dans un nombre restreint d'écoles, un dispositif d'enquête mis en place par Géraldine André dans son travail de thèse, voir André 2009).

Le Centre de sociologie de l'éducation (ULB), avec une équipe de recherche composée d'Anne Van Haecht et Philippe Vienne, s'est joint à ce projet en apportant une expérience méthodologique similaire (basée sur des observations et des entretiens) en particulier dans l'espace bruxellois d'enseignement, basée sur des enquêtes de longue durée sur l'enseignement professionnel de relégation et sur les cultures juvéniles (voir Vienne 2008 et Delforge 2007) comme sur la macrosociologie des inégalités scolaires (Van Haecht 2001). Cette association entre les deux centres a fait émerger l'idée que les ruptures éventuelles au sortir de l'enseignement primaire faisaient partie d'un ensemble plus large où deux autres moments-clés de rupture se manifestaient dans les trajectoires d'échec et de décrochage des élèves, avec l'entrée en enseignement qualifiant (deuxième rupture) et la sortie sans certification de l'enseignement, avec passage éventuel par un CEFA ou la formation professionnelle (troisième rupture).

Le démarrage déphasé de la recherche, en raison de contraintes extérieures aux équipes, a amené une première reconfiguration nécessaire du projet. D'un projet situé à cheval sur le cursus primaire et secondaire, afin d'étudier la transition *des deux côtés de la barrière*, et de suivre longitudinalement les élèves, le projet s'est redéfini uniquement sur le volet secondaire, et s'est progressivement recomposé en direction de l'étude du premier degré du secondaire, toujours afin de suivre longitudinalement un petit nombre d'élèves par un travail d'observations et d'entretiens *au plus proche* des élèves. Le départ de l'équipe de Géraldine André, en août 2009, a entraîné l'entrée d'un nouveau chercheur pour le GReSAS, Miguel Souto Lopez.

L'équipe de recherche de terrain constituée de Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne a commencé à récolter un matériau d'observations en classes et d'entretiens avec les enseignants (mais aussi avec une série d'élèves) dans les quatre écoles retenues pour l'enquête (voir la partie méthodologie, *infra*), dans les deux espaces géographiques bruxellois et carolorégien. Le travail théorique a amené une nouvelle reconfiguration de la recherche, qui s'est progressivement détachée d'un travail hypothético-déductif dans la lignée des travaux du groupe lyonnais précité pour se centrer dans la continuité des travaux de Howard Becker (notamment à partir du concept de *carrière scolaire*) sur une analyse plus inductive à partir du matériau récolté sur les interactions enseignants/élèves recueilli en classe, et sur les entretiens avec les enseignants.

Restait du cadre théorique lyonnais la question des *ruptures scolaires* éventuelles, que l'on retrouve par ailleurs dans la littérature sous d'autres variantes, comme ces « cassures » dans la scolarité identifiées par Sylvain Broccolichi (1993a : 625), notamment lors de ces moments de « carrefours » dans la carrière scolaire évoqués par Pierre Bourdieu (1993g : 796). Durant la première année de recherche, l'année scolaire 2009-2010, notre matériau empirique, construit à partir de l'observation de deux types de classes différents, des classes de première année commune (première année du tronc commun qui conduit vers l'enseignement général) et des classes de première année différenciée (un enseignement adapté aux élèves n'ayant pas obtenu le Certificat d'études de base qui sanctionne la réussite de l'enseignement primaire), nous a éloignés du cadre théorique dressé par Daniel Thin et Mathias Millet. La dimension familiale, et l'idée que trois sphères – scolaire, juvénile (les pairs) et familiale – marquent de leur interrelation les difficultés que les élèves peuvent éprouver à l'entrée du secondaire, est restée une dimension importante de notre

enquête, mais celle-ci a également souligné sous l'angle des points de vue (le point de vue enseignant/le point de vue des élèves/le point de vue des familles) cette interrelation.

Au terme de la première année d'enquête, le travail portait beaucoup plus clairement sur les « difficultés » des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire, à la lumière des parcours passés, présents et probables des élèves que nous avons étudiés dans les deux types d'enseignement en première année. Le rapport final de l'année 2010 (qui bouclait la première année d'enquête) était d'ailleurs orienté en ce sens. Le rapport présentait dans une sorte de montée en généralité progressive *remontant du terrain* à partir du matériau recueilli (observations en classes et entretiens avec les enseignants) une série de chapitres, construits par Philippe Vienne, abordant « les difficultés des élèves » à partir de la grille d'analyse de Howard Becker centrée sur le *point de vue enseignant* (difficultés scolaires et comportementales, distance morale entre enseignants et élèves), puis une série de portraits d'élèves décrocheurs observés à Bruxelles et Charleroi, où les difficultés étaient poussées à l'extrême, puis le bilan des entretiens avec les enseignants (le point de vue enseignant sur les élèves et les familles).

Les données de terrain étaient ensuite sollicitées à partir de grilles d'analyse dégagées par Miguel Souto Lopez et centrées sur la dimension « d'espace-temps ». Enfin, une analyse plus macrosociologique portant sur les politiques publiques d'éducation permettait de saisir les enjeux de la réforme du premier degré (ayant créé l'enseignement différencié que nous avons observé) dans notre cadre théorique d'ensemble, qui fournissait ainsi une analyse qui court du plus proche des élèves (les interactions) au plus lointain (les politiques publiques), en conciliant ainsi l'interaction et la structure, l'individu et les statistiques, une dimension ne devant pas négliger l'autre.

Des changements professionnels¹ ont entraîné une nouvelle modification de l'équipe de recherche en septembre 2010, pour la deuxième et dernière phase de l'enquête. Deux chercheuses, Audrey Bossart et Laurence Noël, ont été respectivement engagées par le GReSAS et le CSE pour mener à bien un travail de terrain centré sur les élèves et les familles, qui viendrait compléter l'analyse à travers le suivi sur la seconde année scolaire, 2010-2011, des élèves observés en première année commune ou différenciée, afin de mener à bien une série d'entretiens avec les élèves et les familles. Nous cherchions à examiner les deux autres *points de vue*, celui de l'élève, imprégné de sociabilité et de loisirs juvéniles, mais plongé dans un cadre scolaire riche en interactions et éventuellement en difficultés, et le point de vue familial sur l'enfant comme sur sa trajectoire scolaire.

Comme nous l'expliquons dans le point méthodologique, les entretiens avec les élèves ont délibérément précédé le contact avec leurs parents (ou frères et sœurs, ou encore parents de substitution, dans certaines configurations familiales). Nous espérons tirer de ces entretiens avec les élèves un matériau aussi riche que celui que Miguel Souto Lopez avait obtenu à la fin de la première phase d'enquête en commençant une série d'entretiens avec certains élèves de première année différenciée, comme Nadia, dont le *portrait d'élève* boucle

¹ Miguel Souto Lopez a bénéficié aux FUCaM d'une bourse de doctorat portant sur un projet différent qui le stabilisait professionnellement sur le long terme, et la nomination de Philippe Vienne comme chargé de cours à l'Université de Mons l'a amené à souhaiter ne plus effectuer cette recherche qu'à mi-temps professionnel. Les deux chercheurs ont continué à assurer une coordination de cette recherche.

le volume II de ce rapport, à la suite des dix-sept autres portraits. Mais le matériau ne s'est pas révélé aussi riche que prévu, notamment en ce qui concerne la description par l'élève de sa carrière scolaire jusqu'au secondaire et des sociabilités juvéniles. Le matériau arrive en deçà de la qualité de la littérature spécialisée sur la sociologie de la jeunesse². Des élèves le plus souvent peu volubiles, aux réponses courtes, parfois méfiants, n'ont apporté que dans une mesure réduite des réponses à ce que nous cherchions.

Il est cependant inutile de noircir à outrance les limites de cette phase de la recherche, les entretiens avec les élèves ayant soulevé comme dans une sorte de puzzle (voir *infra*) une série d'énigmes à résoudre par la rencontre postérieure avec leurs familles. Cette première rencontre a facilité la rencontre avec les familles comme nous l'avions pensé, plutôt que de « débarquer » brutalement dans le cadre familial sans avoir mis en confiance au préalable les élèves. La troisième phase, celle des entretiens avec les familles, s'est avérée aussi riche que prévu, notre travail interprétatif de résolutions d'énigmes, de « mosaïques » biographiques (Becker 1986) ayant été galvanisé par cette phase, ce qui a amené plusieurs portraits (mais pas tous) à être construits dans leur structure autour de l'entretien familial plutôt que de celui avec l'élève.

Au terme de cette enquête, le travail théorique a été conduit par Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne sur le modèle déjà mis en place dans le rapport final 2010, à savoir une montée en généralité progressive qui nous emmène du plus proche de l'élève (les interactions en classe) au plus général (les politiques publiques), en articulant les trois points de vue de l'enseignant, de l'élève et de la famille dans une succession de chapitres, tout en présentant une série de grilles théoriques compréhensives et explicatives empruntées à la sociologie générale, à la sociologie de l'éducation et à l'analyse des politiques publiques. Cette montée en généralité n'est pas à interpréter comme une généralisation abusive. Au contraire, étant donné la circonscription limitée du terrain d'enquête, chaque portrait présenté dans le volume deux, ainsi que les analyses développées dans le premier volume de ce rapport, sont à considérer comme étant à chaque fois des illustrations singulières des grandes données statistiques.

La méthodologie

Notre enquête s'inscrit dans une démarche d'analyse compréhensive et explicative, ces deux dimensions étant inextricablement combinées en une seule et même opération épistémologique comme le rappelait Pierre Bourdieu, le volume II de ce rapport présentant une série de portraits d'élèves qui s'inscrivent dans « une compréhension générique et génétique » des interviewés (1993h : 910). Le terme portrait, peu usité pour des analyses d'entretiens si ce n'est dans une dimension non conceptualisée (voir par exemple Christin 1993b : 650), nous semblait intéressant à reprendre ici, un peu dans le sens où l'utilise Farida, l'interviewée d'Abdelmalek Sayad dans « L'émancipation », un des chapitres de *La misère du monde*, quand elle dit à ce dernier à la fin de l'entretien : « Je serais curieuse de lire ça... le portrait que tu ferais de moi » (Sayad 1993c : 869).

² Sur la littérature qui a été sollicitée en vue de constituer les grilles d'entretien, voir Andréo 2005 et 2007, Becker 2008, Delalande 2003, Delaunay-Téterel 2008, Juhem 1995, Lagrange 1998 et 2007, Lepoutre 1997, 1999 et 2001, Mauger 1996 et 2005, Rissoan 2004, Sauvadet 2006.

Cette analyse se nourrit d'un matériau empirique récolté durant les deux années de recherche sous la forme d'observations et d'entretiens. Les observations, d'abord, qui se sont déroulées dans les quatre établissements choisis en vue de l'enquête, ont commencé à partir de la rentrée scolaire 2009, et se sont échelonnées en fonction des prises de contact progressives avec ces écoles et leurs enseignants, et ce jusqu'en février 2010 (avec une interruption administrative suivie d'une reprise de la recherche en juin 2010).

Durant cette première année d'enquête, les deux chercheurs, Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne, ont décidé d'effectuer en particulier des observations en salle de classe, afin de mettre en évidence les interactions enseignants/élèves et des élèves entre eux qui peuvent être rapportées à la problématique des difficultés des élèves en 1^{ère} année. Le type de « regard » ethnographique de chacun des observateurs a été influencé par les notes ethnographiques de son partenaire de recherche, dans une sorte d'émulation qui a rendu fructueux l'affinement progressif de la grille de « codage » des interactions en classe. Deux classes de première année commune ont été observées respectivement dans l'école ES1 et dans l'école ES2 (écoles du bassin bruxellois), et des classes d'année commune et d'année différenciée ont été observées dans l'école ES3 et l'école ES4 (écoles du bassin carolorégien).

La seconde année d'enquête, avec le renouvellement de l'équipe de recherche, a consisté essentiellement en un travail d'approche des élèves puis de leur famille afin de mener des entretiens compréhensifs. Les deux chercheuses engagées à partir de septembre 2010 sont réparties dans les classes qui avaient été observées afin de suivre dans une logique de continuité les élèves qui avaient été observés durant la première année d'enquête, de se familiariser avec eux, de prendre langue et contact, si possible par un travail de mise en confiance, pour ensuite mener des entretiens d'abord avec les élèves, et après seulement avec les familles. À l'aune d'avertissements méthodologiques d'autres équipes de recherche sur les difficultés de contact entre familles populaires et enquêteurs, nous avons imaginé cette phase de familiarisation et d'amadouement pour entrer plus facilement en contact avec les familles, en passant par les enfants d'abord, plutôt que sous la forme plus brutale d'une prise de contact directe avec les familles de chercheurs qu'elles ne connaîtraient pas, et dans le cadre d'une enquête commanditée par l'autorité de pilotage de l'enseignement belge francophone.

Après cette série d'entretiens avec les élèves menés dans les quatre écoles, les rencontres avec la plupart des familles d'élèves ayant été interviewés ont été organisées par les deux enquêtrices, sous la forme de visites à domicile ou de rencontres dans l'espace public ou encore sur le lieu de travail des parents rencontrés. De ces entretiens avec les familles, dix-huit ont été retenus pour l'analyse, neuf à Bruxelles et neuf à Charleroi. Sur base du matériau empirique qui a été tiré des entretiens (plus souvent consistant du côté des familles que des élèves), une présentation sous forme de **portraits d'élèves** a été imaginée, la dimension de portrait renvoyant ici à la nature du travail d'investigation (par l'entretien), comme si un portrait était saisi, à la manière par exemple du tableau de Dandré-Bardon, puis de l'analyse compréhensive qui a succédé au recueil de ces entretiens, pour reconstituer en quelque sorte le *puzzle* biographique que constituent les trajectoires sociales et plus spécifiquement scolaires des élèves rencontrés.

On pourrait mélanger deux métaphores connues, le puzzle de Bartlebooth dans *La vie mode d'emploi* de Georges Perec (1978), et *La bibliothèque de Babel* de Jorge Luis Borges (1941), pour les fondre en une sorte d'hybride, le *puzzle de Babel*, afin d'évoquer le travail sur les portraits. À la manière du peintre Bartlebooth dans le roman de Perec, reconstituer une biographie d'élève, c'est en quelque sorte en faire ce portrait que le peintre faisait ensuite monter en puzzle pour finir par le détruire rituellement, l'analyse consistant souvent à trier les pièces de puzzle pour donner un ordonnancement sociologique au matériau. S'approcher de manière suffisante de la biographie de l'élève signifie commencer à compléter un puzzle, le puzzle de sa vie, sachant que la possibilité que ce puzzle soit un jour fini et cette vie complètement cernée est une pure utopie³. C'est pour cette raison que le puzzle en question est le puzzle de Babel. À l'image de la bibliothèque de la nouvelle de Borges, il est impossible d'en faire toutes les pièces car le puzzle, à l'image de la bibliothèque, est infini⁴.

Le travail sur les portraits s'apparente dès lors à une entreprise plus modeste consistant à accorder du mieux que nous le pouvons, avec le temps dont nous disposons, la trajectoire sociale et scolaire de l'élève avec le travail d'analyse apporté par la sociologie, un travail de *déchiffrement* d'une vie sociale et scolaire, pour reprendre une des grilles d'analyse avancées dans ce rapport. Sur base des matériaux empiriques recueillis durant la première année de l'enquête et des portraits parachevés à la fin de la seconde année d'enquête, ce rapport se décline ainsi sous la forme d'une analyse qui se veut à la fois suffisamment proche (mais sans espérer l'atteindre totalement) de la complexité des vies humaines, et suffisamment éloignée que pour pouvoir combiner l'analyse macrosociologique aux dimensions les plus microsociologiques que l'enquête a mises en place.

Cette combinaison de l'individu et de la structure est bien rendue par Pierre Bourdieu pour trois des lycéennes interviewées dans *La misère du monde* en parlant de « lire, dans leurs paroles, la structure des relations objectives, présentes et passées, entre leur trajectoire et la structure des établissements scolaires qu'elles ont fréquentés et, par là, toute la structure et l'histoire du système d'enseignement qui s'y exprime : contrairement à ce que pourrait faire croire une vision naïvement personnaliste de la singularité des personnes sociales, c'est la mise au jour des structures immanentes aux propos conjoncturels qui, seule, permet de ressaisir l'essentiel de ce qui fait l'*idiosyncrasie* de chacune des jeunes filles et toute la complexité singulière de ses actions et de ses réactions » (Bourdieu 1993h : 916). Cette *construction* sur les entretiens permet d'atteindre « les structures invisibles » qui organisent les discours, et dans le cas des lycéennes, « la structure de l'espace social dans lequel les trois jeunes filles sont, dès l'origine, situées et la structure de l'espace scolaire à l'intérieur duquel elles ont parcouru des trajectoires différentes qui, bien qu'elles apparaissent au passé, continuent à orienter leur vision de leur passé et de leur avenir scolaires, et aussi d'elles-mêmes, dans ce qu'elles ont de plus singulier » (*ibid.* : 916).

³ Pour une utopie semblable dans le domaine de l'observation, voir Becker 2002 : 131-142, lui aussi à partir d'un exemple emprunté à Perec.

⁴ Pour une excellente analyse des limites épistémologiques des entretiens biographiques, voir Passeron 1989 : 10, notamment, en lien avec ce puzzle de Babel, par l'avertissement contre cette sorte de tentation de l'absolu inhérente à la méthode biographique (« Chaque biographie contient Tout »/ « le vrai biographe ne sera jamais rassasié »).

Dans ce rapport, nous avons recours de manière privilégiée à la notion de classes populaires plutôt qu'à celle de classe ouvrière. Encore faut-il appréhender avec prudence cet usage du « populaire », notamment afin d'éviter tout *misérabilisme* ou *populisme* dans l'analyse des implications éducatives de la culture populaire, mais plus généralement parce que la catégorie du populaire n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Quant à une classe ou culture « populaire », Jean-Claude Passeron rappelle fort justement que l'adjectif peut prendre une dimension ambiguë dans son usage courant : « Ce qui est gênant avec les concepts de “populaire” ou de *working class* aujourd'hui, c'est qu'on continue à employer ces mots, à transposer ces catégories dans une réalité transformée » (Passeron 2003 : 20). L'ambiguïté n'est soulevée que si l'on répond à ces questions : « Que sont devenus la vie dans les quartiers, la socialisation, l'école, le rapport à l'autorité, lorsqu'une part aussi importante des familles vivant dans le même espace n'ont plus les mêmes lignées ouvrières, n'ont plus le passé rural des populations ouvrières dans les villes françaises, mais viennent d'ailleurs ? » (*ibid.* : 20-21). Comme le lecteur le verra dans ce rapport, trois des dimensions évoquées par Passeron (socialisation/école/autorité) ont fait l'objet d'un développement particulier dans le chapitre IV consacré au point de vue familial.

Avertissement au lecteur

Par souci d'anonymiser *le plus complètement possible* les observations, le nom des enseignants ainsi que le nom des classes, de même que le nom des établissements (surnommés ES1, ES2, ES3 et ES4), ont entièrement été passés au blanc. Ceci s'ajoute à une modification systématique des prénoms d'élèves (les seuls prénoms sont utilisés), et dans les portraits, d'une anonymisation des autres noms d'établissements évoqués en ce qui concerne la trajectoire de l'élève, et enfin des noms de communes de résidence et de localisation des établissements évoqués. Nous pensons que la confiance que nous ont accordée les enseignants en nous accueillant dans leurs classes, et ce *quelle que soit la difficulté du travail avec les élèves*, qui était parfois considérable, doit avoir pour contrepartie indispensable la confidentialité la plus complète possible, de même que la relation de confiance avec les élèves et les familles, dans une limite inhérente à la teneur *détachée* du travail sociologique, imposait une anonymisation la plus complète possible.

Le lecteur bien intentionné découvrira dans ces observations les matériaux nécessaires à des comparaisons systématiques sur le plan du travail enseignant comme des comportements et performances des élèves, et non une « évaluation » de certaines classes, de certaines écoles ou de certains enseignants. Nous nous interdisons clairement cette dernière possibilité, qui consisterait en une violation indéfendable de la confiance accordée par tous ceux que nous avons rencontrés dans ces écoles. Il est inutile de préciser ici que le lecteur bien intentionné est aussi celui qui s'interdit de tenter de reconnaître par malice le collègue – ou l'enseignant qui donne cours à ses enfants – ou enfin l'enfant lui-même, derrière le tissu d'observations anonymisées et dans les portraits d'élèves.

L'intention est bien de permettre à tous de tenter de comprendre ce qui se noue en matière de difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire, et

non d'ouvrir la porte aux commérages et cancans mal intentionnés. Nous attendons donc du lecteur qu'il respecte les enseignants, les élèves observés et les familles rencontrées, et qu'il voie dans la fidélité ethnographique des situations décrites une richesse compréhensive et non une occasion de juger, de dénigrer ou de chercher à nuire (sur ce point, voir Bourdieu 1993h : 923).

Les extraits d'observations utilisés principalement dans le chapitre I sont précédés d'une numérotation qui renvoie aux différents blocs ethnographiques (ex : [Observation n° 13]) recueillis dans les quatre écoles durant la première année d'enquête, l'ensemble du matériau ethnographique (anonymisé) n'étant plus présenté en annexe de ce rapport alors qu'il l'avait été dans le rapport final de la première année d'enquête.

La structure du rapport

Le premier volume de ce rapport est divisé en cinq chapitres, qui obéissent à une montée en généralité progressive, telle qu'elle a été présentée plus haut, en partant des observations en classe qui touchent au plus près des interactions des élèves avec les enseignants et des élèves entre eux, jusqu'aux normes internationales qui définissent le rôle que doit jouer l'enseignement dans la société globale.

Le **premier chapitre**, intitulé « Les difficultés des élèves », présente des difficultés que rencontrent les élèves en classe, au plus proche de leurs interactions avec les enseignants. Ces difficultés sont reprises selon la grille que Becker (1952) a construite à partir du point de vue des enseignants : les difficultés scolaires, comportementales et morales. À partir de ces difficultés une série de portraits de décrocheurs parmi les élèves observés a été construite.

Le **second chapitre**, intitulé « Le point de vue de l'enseignant », aborde ensuite, en toute continuité avec la question des « difficultés » éprouvées par les élèves, la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves ainsi que la manière dont leur « style » (la « patte », à la manière des peintres) est influencé par leur carrière, à travers des modes d'adaptation différents aux publics d'élèves auxquels ils ont affaire. Des entretiens courts ou approfondis avec les enseignants servent ainsi de matériau en vue d'une analyse portant sur *le point de vue enseignant*, et notamment le point de vue enseignant sur les familles.

Le **troisième chapitre**, intitulé « L'école, une structuration sociale de l'espace-temps », propose une grille d'analyse qui permet de penser à la fois les questions de discipline en classe selon le positionnement géographique et social de l'école, selon le quadrillage du temps et de l'espace à l'intérieur de l'établissement, selon la manière dont les élèves manipulent les régions avant et arrière dans leur comportement ainsi que les stratégies d'autorité développées par les enseignants pour maintenir ou instaurer un ordre relatif dans la classe.

Le **quatrième chapitre**, intitulé « Le point de vue familial », fait le bilan théorique de la deuxième phase de l'enquête, en se centrant sur une analyse en surplomb des portraits présentés dans le volume II du rapport pour considérer le *point de vue familial*, c'est-à-dire

appréhender la relation triangulaire école/élèves/familles à partir de l'angle de vue familial. Les grilles analytiques présentées dans les portraits, et qui couraient *au plus proche* des familles, sont ici nouées les unes aux autres pour nous aider à comprendre comment fonctionne la « machine » éducative familiale.

Le **cinquième chapitre** reprend toutes les difficultés observées liées à la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire qui s'est traduite par l'instauration d'un tronc commun en supprimant la deuxième année professionnelle ainsi que par l'instauration d'un degré différencié destiné aux élèves n'ayant pas obtenu leur Certificat d'études de base. Cette réforme est mise en perspective avec un ensemble de décrets entrés en vigueur depuis 1971, afin de dégager une cohérence d'ensemble. Une lecture critique du *Contrat pour l'École* est ensuite proposée afin de comprendre le décalage existant entre la manière dont a été pensée la structure de l'enseignement et son effectivité.

Remerciements

Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne tiennent à remercier les enseignants et équipes de direction des quatre écoles pour leur aide durant les deux années d'enquête, et en particulier les enseignants qui ont accueilli l'équipe de recherche en classe pour des observations. Nous remercions également tous les interviewés, élèves, parents d'élèves et enseignants. Nous remercions enfin le comité d'accompagnement de la recherche pour avoir orienté de conseils judicieux notre travail durant ces deux années d'enquête.

Chapitre I

Les difficultés des élèves

Ce chapitre, qui faisait partie du premier rapport final de la recherche, constituait une première mise en forme des données ethnographiques sur la sphère scolaire recueillies par Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne respectivement sur les terrains scolaires bruxellois et carolorégiens. Dans une logique de classification et d'interprétation des données inspirée de la grille théorique de Howard Becker (1952) sur le travail des enseignants de Chicago dans les années 1940-1950, les informations tirées des observations liées à la rentrée scolaire à l'école ES1 puis les observations recueillies dans différentes classes des quatre établissements étudiés ont été présentées et interprétées comme suit.

1. La « piste » d'un rituel de rentrée scolaire

Lorsque la recherche avait débuté, en avril 2009, une des pistes pour étudier les effets de transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, dans la première mouture du projet (évoquée dans l'introduction générale), avait consisté à étudier la **rentrée des classes** afin d'examiner si ce jour de rentrée constituait ou non « événement » de portée anthropologique, à caractère ritualisé, quant au passage du primaire au secondaire. Cette première question de recherche était guidée par un article sur l'entrée ritualisée des enfants des familles populaires à l'école maternelle, en France (Garcion-Vautor 2003). L'arrivée dans la grande école était-elle également ritualisée ? Comment les élèves abordaient-ils ce qui est un cap important de leur scolarité et de leur sociabilité à venir ?

Pour ce faire, la journée de rentrée scolaire avait été observée dans un des quatre établissements. Mais ce n'est sans doute que par un dispositif comparatif que l'on pourrait saisir ce qui fait l'importance ou non de cette journée comme événement dans la vie des élèves. La comparaison en termes d'accueil de publics différents entre les différents établissements pourrait se révéler intéressante à observer dans des établissements accueillant des publics scolaires contrastés. Si les observations recueillies ne peuvent répondre à une hypothèse trop large, elles constituent néanmoins un préambule intéressant aux observations qui ont ensuite été recueillies en classe par les deux chercheurs, et à la confection de portraits compréhensifs de dix-huit élèves étudiés par l'équipe de recherche de la deuxième année de recherche.

L'accueil des élèves à l'ES1 (notes de terrain de PV)

La journée d'accueil des nouveaux élèves à l'école ES1 s'avère bel et bien ritualisée, l'établissement appliquant une petite cérémonie d'accueil pour la formation de toutes les classes. Les élèves (un peu plus d'une centaine) sont rassemblés à 8 heures du matin dans un préau, et l'appel est fait par classe, d'abord pour les sept classes « communes » (1C), classe après classe (de 1C1 à 1C7), pour terminer par la classe des élèves redoublants leur première (1D = 1^{ère} différenciée). Chaque titulaire attendait les élèves au milieu du préau, puis

emmenait les élèves vers leur local et vers une visite de l'établissement en compagnie de la titulaire. Les élèves avaient l'air relativement détendus par rapport au dispositif. Selon leur manière différente, certains enseignants faisaient former un rang, d'autres non (ils ne forment un rang qu'à partir de la 1C4, puis le pas est pris pour les suivants). Les élèves, dont certains se connaissaient visiblement, bavardaient parfois entre eux, d'autres étaient plus intimidés par le dispositif et gardaient un petit air inquiet. Mais aucun n'avait l'air de vivre un événement « bouleversant » d'entrée dans le secondaire. La familiarité avec le cadre scolaire et ses attentes semblait largement dominante. Les responsables de cette petite cérémonie, dont le proviseur et le surveillant-éducateur en charge des première année, faisaient en sorte que les choses aient un caractère détendu, bon enfant (quelques plaisanteries, un ton bienveillant, rien qui soit d'allure trop sévère). Une petite remarque générale portait sur la numérotation des classes, pour rappeler qu'il ne s'agissait en rien d'une gradation ou d'une hiérarchie. Le surveillant-éducateur adoptait en parlant avec certains élèves à voix basse une attitude d'écoute bienveillante, en se penchant pour les écouter à l'oreille. La manière me semblait calquée sur une approche très familiale, comme souvent pour le reste de l'approche des responsables de l'établissement en matière d'ambiance dans l'école.

2. Une grille d'analyse inspirée de Howard Becker

Nous allons à présent exploiter les pistes théoriques issues du travail du sociologue américain Howard S. Becker (1952) pour mettre en valeur le matériau de terrain d'observations en classe, ainsi que des extraits d'entretiens révélateurs de problématiques similaires. En travaillant par entretiens avec des institutrices de l'enseignement public de Chicago, dans les années 1940-1950, Becker a mis en évidence plusieurs lignes d'analyse théorique permettant de servir de grille de lecture pour décoder depuis lors des observations en milieu d'enseignement ou des entretiens avec des enseignant(e)s.

Pour comprendre la mobilité caractéristique des institutrices d'une école à l'autre dans l'enseignement, Becker avait mis en évidence que les institutrices décrivaient un certain nombre de problèmes avec les élèves, qui s'ajoutent à d'autres problèmes qu'elles peuvent vivre, liées au contact avec les parents d'élèves, à la direction de l'établissement, aux relations avec les collègues, etc. Ces problèmes endurés expliquent que les institutrices choisissaient de quitter certaines écoles où l'accumulation de problèmes leur paraissait trop importante, pour d'autres écoles où ce genre de problèmes apparaîtrait moins. Becker synthétisait en trois zones de problèmes les **difficultés** que les institutrices éprouvaient dans le contact et le travail avec les élèves.

La première zone de problèmes était celle du **travail scolaire**, à savoir les difficultés éprouvées pour transmettre des connaissances scolaires aux élèves, notamment en raison des lacunes de ceux-ci, y compris des lacunes liées au cadre éducatif familial, où la familiarisation des enfants aux savoirs scolaires ne s'est pas opérée spontanément. Becker présentait là une problématique de classe sociale à laquelle les lecteurs de Pierre Bourdieu sont familiers : les classes sociales les plus défavorisées ont un accès à la culture dominante plus restreint, et la socialisation familiale aux types de contenus culturels

valorisés par la culture scolaire n'opère pas avec la même importance que dans les classes sociales moyennes et supérieures.

La deuxième zone de problèmes était celle du **comportement** des élèves. Il s'agit de toutes les questions disciplinaires, de l'imposition d'un cadre d'autorité en classe (ou plus généralement dans le contact avec les élèves durant le temps quotidien de l'école).

La troisième zone de problèmes est celle que Becker qualifiait de « *moral acceptability* » (**acceptabilité morale**). Les institutrices pouvaient se déclarer « choquées » sur le plan moral par certaines pratiques émanant des élèves. En somme, ici, c'est toute la dimension morale qui est en jeu, où ce que les élèves « sont » aux yeux des enseignants risque de créer de la distance morale entre enseignants et élèves. Les comportements ou les valeurs auxquelles se réfèrent les élèves apparaissent aux enseignants comme anormaux, désagréables, avec une intensité morale dans le jugement qui dépasse le simple cadre « disciplinaire » de régulation des comportements en classe, même si évaluation morale et régulation des comportements sont évidemment liées l'une à l'autre. La théorisation anthropologique de la « construction de l'altérité » (voir Vienne 2008a) correspond le mieux à cette distance morale entre enseignants et élèves où « l'autre » apparaît sous la forme d'une *étrangeté* d'intensité variable.

Becker, dans son travail pionnier dans tous ces domaines, a en outre légué la sociologie un autre cadre d'analyse hérité de son maître Everett C. Hughes (1996), l'analyse des **carrières** des enseignants⁵. En s'intéressant à ces mobilités d'institutrices dans l'enseignement public de Chicago, Becker a montré que cette mobilité s'insérait dans une carrière professionnelle mais également une carrière humaine plus étendue, qui fait que la biographie de la personne s'agence avec les contraintes de l'institution (scolaire) pour composer des histoires singulières, mais aussi des régularités sociologiques récurrentes.

Becker avait ainsi pu constater que les institutrices qui débutaient généralement dans le métier dans les écoles les plus difficiles, parce que c'était là que les places vacantes se trouvaient, éprouvaient au bout d'un temps le besoin de quitter ce type d'écoles pour des écoles moins éprouvantes pour leur travail et leur bien-être. Cependant, une minorité d'institutrices interviewées par Becker ne souhaitait plus quitter ce type d'écoles considérées comme « difficiles » par une majorité d'entre elles. En les écoutant, Becker s'est rendu compte que ces institutrices s'étaient *adaptées* à ces établissements considérés comme difficiles, en parvenant à transformer les différents types de **problèmes** que l'on peut éprouver au départ en arrivant dans ces écoles de manière à trouver leur présence et leur travail en ces lieux plus satisfaisants.

Cette **adaptation** se réalisait d'abord sur les trois zones de problèmes définies dans le contact avec les élèves. En matière de *transmission (et d'évaluation) de contenus scolaires*, tout d'abord, considérant les lacunes parfois considérables des élèves, les institutrices en questions abaissaient le **niveau** d'exigence, se contentant de moins en matière de « performances » d'élèves. Ensuite, dans le domaine de l'autorité et de la discipline, les institutrices expliquaient à Becker un certain nombre de « trucs et ficelles », acquises au fil de leur adaptation à ces écoles, et qui faisaient qu'elles se sentaient à présent

⁵ Pour une actualisation critique de la notion de carrière, voir Passeron 1989 : 20-21.

confortablement investies d'une **autorité** suffisante sur les élèves, et d'une bonne capacité de régulation disciplinaire. Exemplairement, nous pourrions dire, ces « trucs et ficelles » impliquaient par exemple une certaine brutalité (déjà à l'époque informelle et illégale) à l'égard des élèves. En ce qui concerne la troisième zone de problèmes, la question « morale » de **distance culturelle et sociale** que les institutrices pouvaient ressentir avec acuité à l'égard des élèves et de leurs comportements et manières d'être ou de penser, Becker constatait une autre adaptation intéressante.

Les institutrices lui expliquaient que le temps passé dans ces établissements leur avait permis d'essayer de mieux **comprendre** ce que sont les élèves, de s'intéresser à leurs histoires (et pesanteurs sociales) familiales. Cette manière de les « comprendre », qui n'impliquait pas nécessairement d'excuser certains comportements des élèves, diminuait la **distance morale** de départ, où les comportements comme ceux qui les mettent en place apparaissaient comme « choquants ». On retrouve dans cet effort d'écoute et de compréhension des élèves quelque chose que Bourdieu et Champagne (1992) avaient bien mis en évidence dans leur présentation des « exclus de l'intérieur » stigmatisés qui vivent la relégation scolaire et sociale, à travers leur besoin d'être « écoutés » et « compris » dans ce qu'ils sont.

Enfin, les institutrices qui s'adaptaient aux établissements que la majorité de leurs collègues souhaitaient éviter, avaient également réalisé leur adaptation par rapport au cadre local toujours spécifique que représente la direction, les collègues et le type de parents d'élèves et de relations avec ces parents. C'est essentiellement en acquérant progressivement ce qu'elles qualifiaient de « réputation » personnelle, que les institutrices parvenaient à obtenir une position plus satisfaisante dans ce système relationnel complexe impliquant direction, collègues et parents d'élèves.

C'est au moyen de la grille d'analyse de Howard Becker que nous allons interpréter et tâcher de mieux comprendre certaines interactions observées en classe, ainsi que des extraits d'entretiens avec les enseignants des quatre écoles.

3. Les problèmes des enseignants avec les élèves

3.1. Introduction à la problématique

Ce domaine d'analyse comprend tous les comportements observables des élèves, sur les trois volets précités.

Nous y découvrirons, sous le point (3.2) que l'on peut éventuellement résumer par une métonymie, le « scolaire » avec les élèves, les points suivants :

- Difficultés de compréhension des contenus scolaires ;
- Retards scolaires, « brossage », absentéisme ;
- Présence et adéquation du matériel scolaire ;
- Moqueries entre élèves sur leurs performances scolaires ;
- Assiduité en classe (attention) et pertes d'attention (ennui, fatigue) ;
- Enjeux d'orientation des élèves ;

- Élèves en situation d'échec scolaire.

Au point (3.3), résumé par le mot « discipline », les enjeux d'autorité face aux comportements des élèves en classe, nous trouverons les points suivants :

- Les interactions des élèves vers les enseignants jugées indésirables (insolence, etc.) ;
- Les comportements des élèves entre eux (grossièreté, chamailleries, bagarres, etc.) ;
- Consignes d'interactions scolaires (les rangs, les places dans la classe, l'entrée et la mobilité en classe, la prise de parole, etc.) ;
- Le bavardage (chuchotements, bavardage, bruit) ;
- Consignes de tenue, de codes langagiers, d'*hexis* corporelle (apparence vestimentaire, nourriture, propreté de la classe) ;
- Les « rappels à l'ordre » entre élèves ;
- Dérivatifs et « dadas » en classe, jeux d'enfants ;
- Formes de « résistance » à l'autorité émanant des élèves ;
- Tentations et tentatives de résistance ;
- « Test » émanant des élèves à l'égard des enseignants (ou stagiaires) ;
- L'humour des élèves comme forme de résistance ;
- Pertes de contrôle en matière d'autorité en classe, chahut ;
- La crainte d'être jugés (stigmates) ;

Mais ce domaine d'analyse comprend aussi, du côté enseignant, les réactions aux comportements des élèves, qu'il s'agisse de pratiques de transmission, de sanctions, d'applications de procédures propres à l'établissement face à des situations avec les élèves, et également de formes de « négociations » et de compromis avec les élèves. Certains « styles » enseignants différents émergent de ces observations.

3.2. Le « scolaire » avec les élèves

3.2.1. *Difficultés de compréhension des contenus scolaires*

Une série d'interactions montrent bien les difficultés en matière de performances scolaires dans les matières de base (français, mathématiques), les difficultés en français étant éventuellement ressenties par des enseignants dans d'autres matières où ces bases (orthographe, grammaire) sont en jeu.

Les difficultés scolaires

[Observations n° 1] Un premier élève fait la lecture, de manière très hésitante, bute sur les mots. L'enseignante va allumer les néons. L'élève s'embrouille un peu dans sa lecture [il lit « robot »]. L'enseignante va derrière sa chaise pour l'assister, la main sur la chaise, penchée sur son livre.

[Observations n° 17] Lamia fait la lecture de la lettre que lui a envoyée la personne âgée. Elle lit aisément, s'interrompant parfois juste un instant. Les autres élèves écoutent silencieusement quand elle lit. [...] La deuxième fille qui prend le relais en lisant [Daisy], lit plus difficilement, avec plus d'hésitations. [...] David lit ensuite, et trébuche sur le mot « *Genève* ». Il lit facilement, mieux que la deuxième fille qui a lu, mais moins bien que Lamia. Il dit « *logeaient* » à la place

de « *longeaient* », accroche sur le mot « *Kinshasa* ». [...] David continue sur son correspondant : « *Il m'a dit que quand il était p'tit il vivait au Congo* ». David se dit « *surpris de comment il a vécu* ». Quand c'est au tour de Moulton de lire, on voit qu'il lit aisément. Il achoppe un petit peu sur certains mots. Comme « *libération* ».

Dans les quelques exemples ci-dessus, en matière de français comme pour le cas spécifique du cours de néerlandais, les difficultés en matière de performance scolaires apparaissent de manière différente. Les lectures à voix haute en français montrent les niveaux inégaux des élèves entre eux, qui peuvent générer moqueries et stigmatisations entre élèves (voir *infra*). Les précisions sur certains élèves, fournies par les enseignants, éclairent sur ces différences de connaissance du français : élèves redoubleurs qui « paraissent » à l'observateur lire plus facilement que d'autres élèves, élèves primo-arrivants, etc.

L'élève qui est en situation de présentation d'un contenu scolaire peut éventuellement se tromper dans sa présentation ou dans ses réponses à l'enseignant. Il est notable de constater que l'élève qui se trompe peut être encouragé, ce qui permet sans doute d'éviter des effets de stigmatisation ou de moqueries (voir *infra*) sur les performances de certains élèves, autant que d'encourager la participation au cours :

Les encouragements

[Observations n° 6] Le cours reprend. Il y a une correction d'un exercice de géométrie sur les translations et rotations. Sandra propose une réponse mais elle se trompe. La professeure l'encourage en lui disant : « *C'est bien d'avoir proposé quelque chose* ».

Les observations font apparaître que la classe de 1D est un véritable « révélateur » des difficultés en la matière des élèves, que les enseignants présentent en parlant du « retard » de certains élèves.

La 1^{ère} D et les difficultés scolaires

[Observations n° 9] Elles m'ont parlé de quelques élèves particulièrement difficiles, notamment Ramon qui aurait un sérieux retard et Nadia qui serait caractérielle.

[Observations n° 14] Tout le monde écrit dans son journal de classe. Mais les élèves ont du mal à comprendre le vocabulaire de ce qui est écrit : « comparer », « distinguer », « déduire ».

L'enseignant présente à l'observateur un cas d'élève emblématique du « retard » en question :

César et le calcul mental

[Observations n° 14] César était en 1C mais on l'a placé en 1D car il a un gros retard. Il est incapable de faire du calcul mental. Pour compter et faire des opérations, il est obligé de faire des barres sur une feuille. Ainsi, s'il doit faire

« 12 – 4 », il est obligé de tracer douze barres sur une feuille, d'en supprimer quatre et de compter ce qui reste.

Les élèves d'une même classe, et en particulier en 1^{ère} D, peuvent être de « niveaux » très différents entre eux. Comme le disaient régulièrement les enseignants rencontrés, entre un élève qui a raté de peu son CEB, un élève qui l'a raté de beaucoup, ou encore un élève primo-arrivant, de grandes différences peuvent se manifester, ce qui oblige l'enseignant à individualiser largement son cours en fonction des particularités de chaque élève. Nous renvoyons à la partie du rapport concernant la réforme du premier degré du secondaire (chapitre V) pour un développement plus macrosociologique sur ce point.

3.2.2. *Élèves en situation d'échec scolaire*

Une lettre touchante

[Observations n° 17] Je jette un regard en biais sur la lettre envoyée à Mokhtar par la personne âgée : « *Mokhtar, Merci pour ta lettre. Je comprends que tu es triste pour tes trois échecs, mais tu as encore le temps de te rattraper [...] Tu me racontes ta première fois à l'école tout seul* ».

Le contexte de ces lettres entre des élèves de première année à l'ES2 et des personnes âgées de la commune (projet intergénérationnel) est expliqué dans le volume II du rapport. Le problème de l'échec scolaire apparaît ici de manière prépondérante, et avec une grande sensibilité, la personne âgée entreprend de rassurer Mokhtar sur ce point, en comprenant finement que c'est une question essentielle qui se pose pour cet adolescent.

3.2.3. *Retards scolaires, brossage, absentéisme*

Ce point reprend toutes les gradations des problèmes de fréquentation scolaire d'un élève, du retard à l'absentéisme, en passant par le « brossage ». C'est la vision qu'en ont les enseignants, celle d'un continuum éventuel.

Retards...

[Observations n° 3] Tout le monde est installé mais quatre élèves sont en retard. Il s'agit de Jérôme, un élève en béquilles, et de Nicolas, qui l'aide à porter ses affaires. Jonathan et Olivier sont également en retard mais sans justification. La professeure leur en fait la remarque sans insister.

[Observations n° 6] Alexandra arrivera avec 10 minutes de retard. L'enseignante lui demandera si elle a donné son justificatif au secrétariat. L'élève répondra par l'affirmative.

... et absences

[Observations n° 6] Mis à part Alexandra, les absents sont Rachid, Giovanni, Anthony, John, Monica, Dimitri, Aline et Amandine. [...] L'éducatrice entre en

classe pour prendre les absences. Elle demande les justificatifs d'absence de Rachid, Michaël et Sandra. Tous les trois le lui présentent.

[Observations n° 11] Elle me confie également que c'est seulement la deuxième ou troisième fois qu'elle voit Stéphane à son cours. [...] Je lui demande si elle sait pourquoi il était absent (Stéphane ne peut pas nous entendre). Elle ne sait pas et le lui demande. Il répond que sa mère s'était fait opérer, ensuite il avait eu une entorse et, pour finir, il y avait eu une grève que je suppose être des transports.

[Observations n° 14] D'une manière générale, il y a un haut taux d'absentéisme en classe. L'enseignante n'a jamais eu toute la classe présente.

[Observations n° 23] Il y a 12 élèves (sans Djamel qui est en bas et ne montera pas en classe). Quentin, qui est là aujourd'hui, ne l'est pas fréquemment selon l'enseignante [en discutant avec lui en classe, l'enseignante évoquera le fait qu'il est souvent malade].

La question du contrôle enseignant se pose ici, comme on peut le voir, par les comparaisons entre classes et « styles » enseignants en classe. Certains enseignants ne contrôlent pas systématiquement les retards [O3], alors que d'autres en font une question importante [O6]. Les observations [O11] et [O14] montrent que la question de l'absentéisme est importante (dans le cas de [O6], une épidémie de grippe est en jeu). Le profil de certains décrocheurs (voir *infra*) indique un mélange caractéristique de difficultés de performances scolaires, de comportements et de retards. La propension des retards à devenir brossage ou absentéisme tient probablement de l'engrenage de comportements et de « repérage » de ces comportements qui amène l'élève décrocheur à se détacher progressivement du cadre scolaire.

3.2.4. *Présence et adéquation du matériel scolaire*

Le matériel scolaire

[Observations n° 5] Après la correction d'un exercice avec le professeur, celui-ci passe beaucoup de temps à parler d'un manuel qu'il fallait commander (remise du bon de commande et de l'argent au professeur). Seul Jonathan a remis le bon de commande et l'argent. Les doubleurs, comme Jérémy, sont autorisés à réutiliser le manuel qu'ils avaient l'an dernier, à condition qu'il soit en bon état. Cette précision devient un sujet de discussion à voix haute entre Jérémy et Tommy, depuis leur place respective (à deux bancs d'intervalle). Tout le monde se tait et écoute, y compris le professeur. Jérémy fait le fier en disant qu'il a gardé le sien avec les réponses déjà inscrites.

[Observations n° 6] Rachid n'a pas tout son matériel. L'enseignante lui prête un crayon noir qu'il pourra garder toute la journée, au cas où il en aurait besoin à d'autres cours. Elle lui demande s'il a son équerre aristo et lui dit avec le sourire :

- « *On dirait que tu n'as pas beaucoup de matériel.* »

Rachid cherche son équerre dans son sac. De ma position, je n'arrive pas à voir s'il l'a sortie ou pas.

[Observations n° 7] Vient ensuite l'utilisation d'un manuel. Benoît n'a pas le sien et doit se rendre à côté de Rachid.

Petite réprimande à Gilles de la part de l'enseignante :

- « *J'aimerais bien qu'on utilise une latte pour ses marges. Moi, je n'aimerais pas étudier comme ça. C'est pas propre. Tu les feras convenablement la prochaine fois.* »

[Observations n° 11] Tous les élèves n'ont pas leur tablier. L'enseignante leur en prête un. Tout le monde se dirige ensuite vers le local de cuisine. [...] Les élèves devaient apporter des ingrédients (pommes, farine, arômes de vanille, etc.). [...]

Sonia n'a pas de pommes. Plusieurs élèves proposent de lui en donner une.

César est le seul à ne pas s'activer. Il est assis à côté de moi mais n'a pris aucun matériel et ne semble pas disposer des ingrédients demandés. La professeure lui demande quand sa maman va passer. Je comprends alors que la maman doit passer apporter les ingrédients à son fils. Il est déjà 10h et elle n'est toujours pas passée. César ne peut donc pas travailler. L'enseignante l'envoie au secrétariat pour qu'il appelle sa maman. À son retour, il annonce que sa maman n'arrivera pas avant 11h15 car elle a raté le bus.

[Observations n° 12] Djamel pousse un « *Uh!* » inquiet en ce qui concerne l'argent d'un voyage scolaire et demande « *Je peux pas vous le remettre lundi?* ». Une autre élève a le même cas de figure et la question se pose de repousser jusqu'à lundi.

[Observations n° 15] L'enseignante fait le point sur l'oubli apparemment récurrent du matériel scolaire (notamment les cours). Il est désormais interdit aux élèves de laisser leurs affaires dans la classe en fin de journée. Si un élève oublie deux fois son matériel dans son casier, celui-ci le lui sera retiré.

[Observations n° 18] Cinq élèves n'ont pas leur matériel (Georges, B, Iris, Tommy et Nicolas). Le professeur ne sanctionne pas mais les avertit de faire profil bas jusqu'à la fin du cours.

[Observations n° 19] Dona n'a pas ses affaires.

[Observations n° 23] L'enseignante commence par quelques remarques sur les élèves qui n'ont pas apporté leur livre : Moulton, Daisy (et d'autres si je me souviens bien). [...]

Yasmina a oublié son petit cahier à la maison (l'enseignante le lui fait remarquer). La procédure en l'occurrence est de recopier par la suite sur le cahier et de montrer à l'enseignante lundi. Quentin : « *J'ai retrouvé mes cours... J'ai pas mon cahier en fait. Je vais l'apporter lundi.* ». Remarque de l'enseignante sur le fait qu'elle espère bien qu'il l'aura lundi. Moulton : « *Je savais pas qu'il fallait apporter mon petit cahier.* » [...]

- Yasmina : « *Le papier à lettres... Vous allez le donner?* »

[L'enseignante] répond « *J'aimerais bien que vous la fassiez.* ». Sa réponse impliquait que contrairement à bien d'autres fois, *cette fois-ci* les élèves ne devaient pas s'attendre à ce qu'on fasse tout à leur place (fournir le papier, etc.)

La question du matériel est cruciale, car elle peut être une des pommes de discorde majeures entre enseignants, élèves et parents. Si les parents ne participent pas à l'achat du matériel qui leur est demandé, l'élève peut rester « hors-jeu » scolairement, en classe, et être stigmatisé comme tel, au risque éventuellement que « l'engrenage » du décrochage se noue ainsi, entre non-respect des attentes et « repérage » et stigmatisation du comportement par l'enseignant. Le cas de César, dans les observations [O11], est sans doute le plus intéressant à cet égard. Le fait que la maman de César doive courir à l'école pour apporter les aliments que son fils a oubliés pour le cours de cuisine est un de ces petits détails tragicomiques qui peuvent jalonner la question des difficultés des élèves en 1^{ère} année du secondaire.

La situation présentée dans [O5] est particulière car un seul élève est en ordre d'achats de matériel. La remarque ironique caractéristique de l'élève doubleur sur le fait qu'il a déjà toutes les réponses sur son manuel de l'année dernière est intéressante, en comparaison du sentiment de gêne observé dans d'autres classes quand l'élève n'a pas son matériel en ordre (ou que les parents n'ont pas participé à leur acquisition), et que l'élève est stigmatisé sur ce point devant les autres par l'enseignant. L'ironie de l'élève peut impliquer en l'occurrence plusieurs registres : humour (enfantin) sans conséquences, ou tentatives pour amuser la galerie à partir de « contre-performances » scolaires (ne pas avoir son matériel en ordre), et dans ce dernier cas, indiquer une forme bénigne de résistance scolaire : le fait que les consignes ne soient pas respectées devient un événement ludique qui doit rencontrer l'assentiment des pairs par le rire.

Les observations font apparaître clairement les fréquents petits oublis des élèves, que l'enseignant peut choisir de « dépanner » à partir du matériel de l'école, tout en ayant parfois rappelé les consignes avant de prêter le matériel. Une certaine moralisation par l'exemple peut apparaître (« *Moi je n'aimerais pas étudier comme ça. C'est pas propre* »). Ce rappel à l'ordre peut être enfin fait avec plus ou moins de sévérité, selon les « styles » enseignants en présence, de la remarque dite « en passant » à la stigmatisation du comportement, au *casus belli*.

3.2.5. Tenue du journal de classe et « affaires en ordre », étudier ses leçons

Les affaires en ordre

[Observations n° 1] L'enseignante poursuit en insistant sur l'importance de tenir son journal de classe convenablement. Et d'aller au [local bibliothèque] pour se mettre en ordre en cas d'absences. [...]

On fait à ce moment-là un topo sur les cours et les matières. L'enseignante constate que le journal de classe de Jérôme n'est pas rempli jusqu'à la fin septembre :

- Jérôme : « *J'ai pas su gérer mon temps* ». [...]

- L'enseignante : « *Moi je ne suis pas contente...* ».

[Observations n° 2] L'élève interrogé devait étudier la leçon pour aujourd'hui, mais visiblement le message n'est pas passé. Il s'agissait d'une phrase à connaître par cœur. L'enseignante le tance vertement. [...]

L'enseignante en termine avec l'élève interrogé :

- « *À ton avis, qu'est-ce que tu penses de ta cote ?* »

- « *Pas bon...* »

- « *Est-ce que tu penses que tu as dit la moitié ?* »

- « *Oui... [puis se reprenant] Non...* »

- « *Donc cela ne vaut pas 5/10* ».

[Observations n° 5] [l'enseignant fait à l'observateur un topo sur les élèves en difficulté] Rachida : Elle est une primo arrivante en provenance d'Algérie. Elle est en Belgique depuis un an. Elle double sa première à l'école ES4. Elle est assez isolée mais des élèves l'aident à se remettre en ordre.

[Observations n° 23] L'enseignante donne des consignes à Quentin pour qu'il mette en ordre son journal de classe : « *Je l'écris et ta maman doit signer* ». Quentin acquiesce de la tête. [...]

L'enseignante annonce à ce moment « *Vous prenez votre cours de religion* ». Les élèves vont au fond de la classe prendre leur cours de religion. L'enseignante : « *Quentin, il faudra te mettre en ordre* ». Quentin n'entend pas car Andrzej est en train de lui parler à ce moment précis et comme souvent, il est tourné vers son voisin de banc. [...]

Les élèves prennent leur journal de classe. L'enseignante rappelle à l'ordre : « *Quentin, ton journal de classe va se faire tout seul ?* »

Au-delà de l'importance d'avoir étudié sa leçon [O2], la question de la bonne tenue des « affaires » scolaires est en jeu ici. Un élève qui a été absent doit mettre ses affaires en ordre, quelquefois grâce à l'aide d'autres élèves, comme dans l'observation [O5], quelquefois via un dispositif institutionnel et un local précis [O1]. Au cœur des « affaires » scolaires, il y a le journal de classe, qui doit être également mis en ordre [O1], et sur lequel la vigilance des enseignants se maintient [O1], [O23] en particulier si, comme dans le cas de Quentin, beaucoup d'absences et un éventuel décrochage se montrent. Le journal de classe est enfin l'outil de communication entre enseignants et parents, d'où la consigne des signatures des parents [O23].

3.2.6. *Entraide (scolaire) ou moqueries entre élèves sur leurs performances scolaires*

L'entraide

[Observations n° 5] [l'enseignant fait à l'observateur un topo sur les élèves en difficulté] Rachida : Elle est une primo arrivante en provenance d'Algérie. Elle est en Belgique depuis un an. Elle double sa première à l'école ES4. Elle est assez isolée mais des élèves l'aident à se remettre en ordre. D'après le professeur, il y a une bonne solidarité entre les élèves de la classe. L'investissement des parents de Rachida serait pratiquement inexistant.

[Observations n° 12] Djamel passe en douce sa lettre en brouillon à Yasmina. Elle rigole en lisant certains extraits, discrètement. Elle lui donne des consignes pour la lettre : « *Tu dois mettre... et puis...* ».

L'exemple de Rachida [O5] déjà évoqué au point des « affaires en ordre » est intéressant ici car l'enseignant évoque l'entraide entre élèves. Mais l'observation [O12] est plus directement intéressante, car ce n'est pas uniquement à travers l'opinion de l'enseignant sur l'entraide en classe qu'elle passe. Un exemple direct d'entraide se montre clairement entre Djamel le « décrocheur » (voir son portrait infra) et Yasmina qui est sa voisine de banc, et qui au fil des observations en classe semble l'avoir pris sous sa « protection » scolaire (Yasmina est une élève un peu vive mais qui « suit bien », selon son enseignante). L'alternance de moments de stigmatisations et de moqueries entre élèves (entre Yasmina et Djamel, notamment) et d'entraide illustre bien que tous les comportements ne sont pas départagés comme par une frontière entre types d'élèves et types de situations scolaires. Ils s'enchaînent naturellement dans le quotidien de la classe.

Moqueries

[Observations n° 1] Comme des élèves s'amuse en rigolant des points en moins que Yacine a reçus de l'enseignante, un élève au fond de la classe s'exclame :

- « *Mais y a rien de marrant, je ne sais pas pourquoi vous rigolez !* ».

L'enseignante : - « *En effet je ne trouve pas cela marrant du tout* ». [...]

L'enseignante s'adresse ensuite à Steve, un rang devant mon banc [tandis qu'elle désigne ainsi un nouvel élève, Bilal, dernier banc à gauche, se marre que le projecteur soit « braqué » sur un nouvel élève] [...]

On fait à ce moment-là un topo sur les cours et les matières. L'enseignante constate que le journal de classe de Jérôme n'est pas rempli jusqu'à la fin septembre :

- « *J'ai pas su gérer mon temps* ».

Les autres élèves devant [Steve et Karim] se tournent à ce moment pour regarder Jérôme et son journal de classe, et ricanent sans bruit.

- L'enseignante : « *Moi je ne suis pas contente...* ».

[Observations n° 2] J'apprends que c'est le petit Félix [un tout petit bonhomme] qui a raté son interro orale tantôt. Il se trompe en répondant « dictionnaire » à une question que l'enseignante pose [au lieu de répondre : dans le livre pour le cours].

- Bilal (amusé) : « *Qui a dit "dictionnaire" ?* » [cherchant à savoir qui s'est trompé]

[Observations n° 14]

- Selim : « *J'ai pas compris* »

- Ramon (en parlant de Selim) : « *C'est parce que c'est un handicapé* »

[Observations n° 14] Tarik lit à voix haute. Il a du mal. Rires d'Angelo.

[Observations n° 17] [L'enseignante] en rentrant dit « *Tu as fini ?* » à Yasmina [pas moyen de me souvenir dans quel contexte].

- Djamel commente ironiquement : « *Elle a beaucoup de fautes !* »

[Observations n° 23] Lamia explique aussi ce dont on va discuter avec les arbres généalogiques : « *On avait parlé de... Ibrahim ?* » commence-t-elle. À ce nom, il y a des rires dans la classe et Yasmina la reprend vivement : « *Abraham !* » Suzy lit difficilement le français quand elle lit à voix haute. Sa langue fourche : au lieu de dire « mes ancêtres », elle dit « mes enquêtes ». Yasmina intervient à nouveau : « *mes ancêtres !* » (et de rire).

Deux faces d'une même pièce ont été présentées ici. La solidarité éventuelle entre élèves en matière de performances scolaires ressort de certaines observations [O12]. Mais le revers de cette pièce est celui des stigmatisations entre élèves dans le domaine des performances scolaires. C'est le dénigrement ludique, pour faire rire la classe, de celui qui ne sait pas, qui répond mal, qui lit mal, qui se trompe durant une interrogation orale, qui trébuche sur un mot ou déforme le mot lors des lectures à voix haute. C'est le fait d'exprimer oralement, devant la classe, cette « erreur » scolaire qui peut entraîner la moquerie. Il est notable que l'élève d'une classe qui a un léger zozotement [O23] ne semble pas faire l'objet de moqueries, par contre. La stigmatisation ne vise donc pas cet aspect plus personnel d'une difficulté de performance scolaire (mais peut-être que les enseignants ont « recadré » les choses pour éviter ce type de moqueries dès le départ de l'année). Encore faut-il distinguer le rire enfantin d'une classe devant un épisode « comique » (Ibrahim pour Abraham) [O23], ou cette sorte d'hypercorrection langagière de Yasmina corrigeant une autre élève (mais en riant en même temps de la faute

commise), de la volonté de blesser qui marque le cas présenté dans les observations [O14], avec le stigmatisme de « l'handicapé » qui accable l'élève qui n'a « pas compris ».

L'observation [O1] met le doigt sur une autre dimension de ce problème. L'élève qui s'indigne qu'on se moque des difficultés scolaires de Yacine peut le faire éventuellement en tant que « copain », que binôme. Mais il est possible aussi qu'un élève qui éprouve lui-même des difficultés scolaires (le redoublement, par exemple, dans le cas de Bilal) et la honte éventuelle de ces difficultés [comme répercussion du *stigmatisme* sur son *identité pour soi*, voir à ce sujet le chapitre IV], soit amené à exprimer autant sous la forme ludique de la moquerie désabusée (voir les autres en prendre « pour leur grade » devient amusant, comme le font Bilal, Steve et Karim dans [O1], et Bilal dans [O2]) que sous la forme « tragique » de la solidarité blessée (des stigmatisés) ce qu'il ressent à l'égard de la situation qui se présente. Honte et amusement deviennent ainsi les ingrédients de la *définition de la situation* opérée par l'élève, ce qui donnera une interaction sous forme « ludique » ou « tragique ». La réaction de l'enseignante dans [O1] est importante, car elle exprime par son refus d'accompagner la moquerie à haute voix que ce comportement est désavoué clairement. Dans d'autres types de classes et de situations scolaires plus difficiles, l'ambiance plus désabusée et désenchantée parmi les élèves domine.

La moquerie dans [O14] vient d'un élève très caractéristique, présenté par ailleurs comme ayant un « comportement catastrophique », comme « insolent » et souvent absent. Cet élève dont les observations retracent les grossièretés, est dans la situation typique de celui dont les performances scolaires sont faibles, ou qui glisse vers le décrochage (échecs, comportement, absentéisme), mais qui lance la moquerie. Son rire est éventuellement un appel à la résistance des autres élèves (on s'amuse en classe) et une fausse note dans les interactions enseignant/élève, qui appelle éventuellement un rappel à l'ordre de l'enseignant. Le stade où les élèves deviennent désabusés sur leurs performances et que ce désenchantement se traduit par le rire et la moquerie, peut être la continuation de ce processus, sous la forme d'un certain fatalisme.

3.2.7. *Assiduité en classe (attention) et pertes d'attention (ennui, fatigue)*

Deux autres faces d'une autre pièce peuvent être présentées. Les observations ont fait apparaître des moments emblématiques de l'assiduité en classe, sous la forme de concentration appliquée (et parfois silencieuse, lors des lectures) ou de participation enthousiaste des élèves (sur le mode « moi ! », « moi ! »). On pourrait résumer cette face par la formule *lorsque les élèves « jouent le jeu »*. Le jeu est alors le jeu scolaire, avec les *règles du jeu* fixées par l'institution autant que par l'enseignant dans son « style » personnel idiosyncrasique. C'est l'envers du jeu ludique des élèves comme dérivatif, passe-temps, *dadas*, celui qui apparaît quand l'élève perd son attention et sa concentration. Ce volet est examiné systématiquement par la suite au chapitre des dérivatifs et *dadas* observés chez les élèves (voir *infra*). Mais les pertes d'attention peuvent être simplement de l'ordre du regard qui se perd dans le vide, de l'élève qui s'affale sur son banc et semble assoupi, du regard à la Prévert qui s'évade par la fenêtre. La fatigue peut être en jeu dans ces pertes d'attention, mais l'ennui est également en cause. D'une matière à l'autre, d'un cours à

l'autre, d'un enseignant à l'autre, le cycle de l'attention et de l'ennui peut changer radicalement l'ambiance d'une classe avec les mêmes élèves.

Les élèves « jouent le jeu »

[Observations n° 1]

- « *Sophie, tu continues* » [et Sophie se met à lire]. L'enseignante explique une règle de grammaire à partir d'un exemple (« *Elle... compte 24 élèves* »), et explique ensuite la différence entre « compter » et « conter » en mettant les deux verbes au tableau.

- « *Et à élèves il me faut, Karim ?* »

- « *Un s...* ».

- « *Très bien* ».

Sophie lit plus facilement que le premier élève. L'enseignante lui fait une remarque de prononciation sur le pluriel (« *Quelles autres personnes...* », en insistant sur le s). La petite lit sans hésitation ni interruption les phrases, d'un seul trait. [et continuant dans le livre d'exercices]

- Madame [nom de l'enseignant] : « *Les mots ont aussi comme les gens une...* »

- « *Fonction !* »

- « *Très bien* ».

- « *Chaque personne a un...* »

- « *Prénom* ».

- « *Non, un nom* ».

[Observations n° 2] A la question (en néerlandais) « *quel jour sommes-nous ?* », quatre-cinq doigts se lèvent. Mais l'élève interrogé n'y arrive pas. L'enseignante changera de langue pour le français à un moment en discutant avec cet élève. « *Et la semaine passée ?* » (en néerlandais). L'élève confond avec le futur. Puis sur le calcul du jour « *24 - 7 ?* », hésite. Puis finalement on entend « *zeventien* » (beaucoup d'élèves le chuchotent en même temps en espérant être remarqués sur la bonne réponse). [...] Karim, en cours de néerlandais, se met volontiers en évidence par sa participation, et l'enseignante le félicite quand il participe. Il en est fier.

- L'enseignante : « *OK, il y a du boulot encore !* »

[Observations n° 6] Après la prise de présence, L'enseignante écrit au tableau la matière vue à inscrire au journal de classe ainsi qu'un contrôle de synthèse prévu pour la semaine suivante. Les élèves sont appliqués, le silence est complet. [...] Le cours commence avec un rappel de la matière vue au cours précédent. Les élèves sont assidus, presque tout le monde lève le doigt pour participer. Ils doivent réaliser un exercice. Ils se concertent en chuchotant. Tout le monde semble avoir son matériel. [...]

Lors de la correction d'un exercice, l'enseignante utilise le projecteur. Elle est à côté de Rachid et demande si quelqu'un a une équerre aristo. Plusieurs élèves s'affairent, dont Rachid. Fanny tend son équerre. Rachid arrête de chercher. Étant donné que celui-ci avait déjà cherché son équerre plus tôt, il semble qu'il faisait semblant de chercher pour masquer son manque de matériel.

[Observations n° 7] Un exercice relatif aux os du corps humain semble particulièrement stimuler les élèves, surtout Sandra, Sabine et Géraldine qui trépigent sur leur chaise, le bras tendu au maximum afin d'attirer l'attention de la professeure. Il semblerait que cette motivation soit liée à la difficulté de

l'exercice. Elles veulent montrer qu'elles ont eu la bonne réponse malgré cette difficulté.

[Observations n° 8] Un exercice commence. Rachid doit demander en anglais la couleur des yeux et des cheveux à Gilles :

- « *What colour is...* »

La professeure l'interrompt en montrant ses deux yeux :

- « *Tatata...* »

Géraldine et Wafaa soufflent la réponse sans émettre un son. On voit leur bouche former des « are ».

[Observations n° 11] Je suis étonné par l'attention que portent les élèves, comparée à l'heure précédente. Tout le monde écoute en silence. Sonia participe beaucoup. [...] Lancés dans leur travail, les élèves restent concentrés et maintiennent un silence relatif, mis à part quelques mots échangés. Pourtant, l'enseignante m'avait fait remarquer qu'il était difficile d'obtenir le silence dans un cours technique.

Sylvie s'adresse à César :

- « *Tu ne t'ennuies pas ?* »

- « *Quoi ?* »

- « *Tu ne t'ennuies pas trop ?* »

César fait un signe négatif de la tête.

L'enseignante me confie qu'elle fonctionne à la motivation. Si elle estime qu'un élève a bien travaillé, elle attribue une note verte dans le journal de classe. Dans le cas contraire, elle attribue une note rouge.

[Observations n° 12] L'enseignante commente les travaux, à voix basse, en faisant le tour des bancs : « *Il n'y a pas une seule faute d'orthographe, super !* ». Le garçon félicite (Nicolae) fait le fier. [...] L'enseignante continue avec un élève [Moulton] au rang arrière droit : « *Waow dis, ça c'est un mot très respectueux* ». L'élève la regarde lire sa lettre, placide. Il sourit de temps en temps en entendant les compliments. À côté de moi, Djamel a préparé sa lettre posée de travers sur la table pour que l'enseignante la lise plus facilement.

[Observations n° 13] Pendant l'interro, les élèves sont concentrés, toutes les questions qu'ils posent sont du genre studieuses. Question : « *V'pouvez venir ?... Ça veut dire quoi ça, ça veut dire quoi ?* » Djamel se tortille et tiraille sur son t-shirt et tend les bras pour appeler le prof.

Les deux élèves qui appellent le plus l'attention de l'enseignant sont Yasmina et Djamel. La fille assise devant [Daisy ?] est la plus studieuse. Elle tient son mouchoir dans sa main contre sa tempe. Yasmina se tortille régulièrement une mèche de cheveux du doigt.

[Observations n° 15] Malgré le fait que, cette fois, presque toute la classe est présente (8 élèves en plus que lors de ma première observation), l'assiduité est toujours aussi constante. [...] Giovanni est adossé au mur, il dessine sur son classeur. Parfois son regard plonge dans le vide, il semble ailleurs. Il a l'air de s'ennuyer. Il baille, sa jambe est tendue, le mollet posé sur la chaise à côté de lui. Il est un peu affalé. Cependant, il note ce qui est écrit au tableau. À un moment, il lèvera tout le même la main pour donner une réponse (qu'il soufflera pendant qu'il réalise son geste).

[Observations n° 17] L'enseignante les laisse pour partir à la recherche de Djamel. Les élèves font le silence comme prévu, ils sont réellement concentrés sur leurs lettres, qu'ils lisent. Les filles en bavardent à voix basse entre elles. Mokhtar se met en ordre en empruntant son journal de classe à Samira. [...]

La voisine de Djamel, Yasmina, qui je m'en souviens, était plutôt dans la dérision à l'égard des lettres au départ (octobre), par rapport au projet, décrit à présent avec fierté comment sa correspondante lui écrit longuement, en faisant un long geste de la main sur sa lettre. Elle m'écrit « *commmmme cela...* ».

[Observations n° 17] Mais je suis étonné du silence qui règne globalement dans la classe et du calme quand les élèves ont été laissés seuls (avec moi et le stagiaire).

[Observations n° 19] Le début du cours commence dans le calme. Le sujet porte sur les plaques tectoniques, ce qui n'est pas une matière simple. Cependant, les élèves comprennent à partir des événements qui se sont déroulés à Haïti. Ils posent des questions pertinentes :

- « *Pourquoi ça n'arrive jamais en Belgique ?* »

- « *Parce qu'on n'est pas sur une plaque* »

L'enseignante profite de cette intervention pour leur demander de chercher la Belgique sur un planisphère. L'enseignante est assise à côté de Dimitri. Son intonation est lente, douce, presque maternelle et adaptée à des enfants. Ses explications sont très accessibles. Les élèves s'appliquent dans le calme.

Ces observations expriment à profusion les moments d'assiduité et de calme qui peuvent régner dans les classes, même avec les classes plus difficiles ou des élèves individuellement plus difficiles, comme Giovanni [O15]. L'alternance de classes à « chahut » et de classes « calmes » avec les mêmes élèves est quelquefois surprenante pour l'observateur, comme on l'a vu. Quand l'assiduité est au maximum, les élèves sont comme on l'a dit plus haut dans deux types de situations idéales : le silence concentré (sur un exercice, une interrogation écrite, une lecture à faire), ou la participation effrénée, quand « presque tous » lèvent le doigt [O3]. Dans le premier cas, les élèves peuvent rester silencieux et concentrés, et « mettre en ordre » spontanément leurs affaires scolaires, même après le départ de l'enseignante de la classe [O17]. Dans le dernier cas, les élèves se tortillent sur place, trépignent, espèrent de toutes sortes de manières *infantiles* exprimer clairement leur besoin d'être remarqués par l'enseignant. Comme dans le cas de cette équerre que tout le monde cherche pour faire plaisir à l'enseignant [O3].

Ce qui est saisissant, c'est la fierté et le bonheur que peuvent ressentir les élèves lorsqu'ils reçoivent le compliment de leur enseignant sur leur travail ou leur performance [O2], [O12], [O17]. Même des élèves qui sont plus scolairement fragiles, ou plus chahuteurs à d'autres moments, peuvent tâcher de se faire remarquer positivement et en tirer une fierté, comme Djamel, observé à plusieurs reprises dans des situations de cet ordre [O12], [O13], [O17].

Lorsque les consignes d'interactions scolaires fixées par l'enseignant sont respectées (lever le doigt avant de parler), les élèves peuvent d'autant plus trépigner sur place qu'ils doivent attendre qu'on leur donne la parole pour montrer cette fierté qu'ils ont de participer ou de (penser) connaître la bonne réponse. Il se forme alors ces chuchotements à voix basse des réponses, ou ces mots qui se forment sur les bouches, muettement, comme si par cette sorte de demi-communication touchante, l'enseignant allait forcément voir ce qu'ils ont envie d'exprimer [O2], [O8]. Ces observations-là, peut-être par leurs qualités *infantiles*, contrastent avec l'impression de retrait, de *distance au rôle*, de nonchalance ou de dédain éventuellement, qui marque l'expérience scolaire dans certaines écoles de relégation, ou tout simplement avec des élèves plus âgés dont le « rôle » d'élève consiste alors à prendre

de la distance par rapport au « rôle » idéal aux yeux du professeur, celui de la participation. Une certaine « innocence » de l'obéissance au jeu scolaire pour des élèves qui peuvent dériver vers la résistance et le chahut est intéressante. Le mot « innocence » n'est pas choisi de manière anodine, car l'observation donne l'impression d'une alternance, chez certains élèves, d'une insolence ou d'une dureté plus « mûre », plus adolescente, et de « retours en arrière » dans la participation au « jeu » scolaire qui donnent l'impression de grands enfants.

Le cas de Djamel, que nous allons traiter en détail dans le cadre des « portraits » d'élèves (volume II), est à cet égard très intéressant. Djamel voit son année scolaire lui échapper : désigné et repéré pour ses faibles performances mais surtout pour son comportement par un certain nombre d'enseignants, il est clairement sur la pente du décrochage. Mais dans certains cours, avec quelques enseignants, un contact privilégié s'est établi, qui contraste avec la difficulté qu'éprouve le reste des collègues à travailler avec Djamel. Il y a donc les cours où Djamel participe et tient, comme on le verra, plus ou moins ses affaires en ordre, et ceux où plus rien ne se passe en ce sens. La lettre que Djamel a placée déjà, à l'avance, en diagonale, car il attend avec impatience que l'enseignante vienne la lire, est un témoignage muet de cette participation [O17]. Sur le même projet « lettres », la fierté que peut ressentir Yasmina à lire le long courrier que sa correspondante lui envoie contraste exemplairement avec la distance ironique que Yasmina avait au départ à l'égard des « vieux » et des « vieilles » quand elle a entendu parler du projet.

Dans leur désir d'être remarqués positivement, les élèves peuvent aller au-devant des paroles de l'enseignant, et anticiper les fins de phrases, même quand on ne leur a rien demandé, ce qui est encore une marque juvénile de participation scolaire « effrénée », un peu comme les oies de Konrad Lorenz mettent leurs pas dans les pas de leur maître :

Les pas dans les pas...

[Observations n° 23] L'enseignante : « *On écrit...* »
- « *La rue !* » intervient vivement Samira (parlant de l'adresse de l'expéditeur).
[L'enseignante] fait une remarque concernant la venue prochaine des examens (la semaine du 15 mars). Nicolae anticipe la remarque et dit «... *du quinze* » en même temps que [l'enseignante]. David et Yasmina lèvent la main pour poser une question.

Nous avons vu plus haut que les élèves peuvent se reprendre et se corriger verbalement l'un l'autre. Qu'ils en tirent ou non une satisfaction ludique (par moquerie), le comportement de départ est celui d'une hypercorrection scolaire, qui se traduit de la manière suivante :

L'hypercorrection scolaire entre élèves

[Observations n° 1] Jérôme : « En géo on a eu une leçon sur "*mouvements de la terre*" » [un autre élève le reprend : « *Formes et Mouvements de la terre !* »].
[Observations n° 12] Quand l'agenda défile, les élèves le commentent (« *Là ça a changé Madame !* » ; un autre rétorque : « *Non, ça a pas changé !* »)
[Observations n° 17] Un thème de discussion épistolaire est « la première fois que... » (que j'ai fait du vélo, etc.). Les personnes âgées racontent aussi leur première fois. Un élève dit que la dame avec qui il correspond a aussi expliqué

comment elle a « raconté » son mari. Lamia, le corrigeant : « *Rencontrer ! pas raconter...* »

Quelquefois, ces marques de participation, et ce besoin d'être remarqués positivement de l'enseignant, ainsi que le souhait d'être en interaction privilégiée avec lui ou elle, peuvent devenir un fardeau pour l'enseignant, tant les demandes de l'élève sont fortes. Dans le cas de Yasmina, par exemple, une élève décrite comme ayant de bonnes possibilités scolaires, mais très impulsive, l'observation fait apparaître un besoin particulier d'occuper le devant de la scène, et surtout la « scène » partagée avec l'enseignante. Ce qui fait que l'élève peut exprimer des marques d'irritation ou d'énervement quand l'enseignante ne répond pas tout de suite et très régulièrement à ses attentes.

Yasmina et la demande d'attention

[Observations n° 17] La fille à côté de Djamel lève le doigt.

L'enseignante le remarque et lui dit : « *Je t'écoute tout de suite...* »

- L'élève repose [c'est Yasmina] le bras avec bruit sur la table, d'un air mécontent : « *M'dame...* » [...] ». Djamel fait rigoler sa voisine, il n'est pas très concentré. Celle-ci est contente quand l'enseignante s'occupe d'elle, mais fait la moue quand elle s'occupe de quelqu'un d'autre [elle a l'air de demander beaucoup d'attention]. [...]

Yasmina s'exclame « *M'dame pouvez venir?* » Le ton est celui du défi.

L'enseignante : « *Un instant* ». Yasmina approuve du menton cette réponse. Je lui trouve cet air de défi, mais il est si ténu, si discret (en comparaison de ce que je connaissais en école de relégation). Yasmina s'agite sur sa chaise, fait tomber son crayon.

Pour certains élèves redoubleurs, il semble que la position en arrière dans la salle de classe, se cumule avec d'autres aspects pour limiter la « participation » orale à une curieuse manifestation *mezzzo voce*, où l'élève souffle les bonnes réponses sans oser élever la voix. Réfléchit-il à voix haute, sans s'en rendre compte, comme certains condisciples, ou s'agit-il peut-être d'une forme de résignation à l'arrière-plan scolaire ? On peut se poser la question à partir de l'exemple ci-dessous :

La réponse effacée

[Observations n° 2] L'enseignante demande aux élèves comme on dit « bilingue » en néerlandais, puisque le premier [élève interrogé] ne sait pas répondre.

- « *Tweetalig, tweetalig...* », avance Bilal à voix trop basse au fond [plusieurs fois, je le vois ainsi proposer la réponse sans oser trop élever la voix. Il connaît aussi la traduction de « néerlandophone ». Je me fais la réflexion qu'il ne semble pas mauvais en néerlandais, mais deux enseignantes m'apprendront après le cours que c'est un des élèves redoubleurs.

Nous l'avons dit plus haut, aux antipodes de cette participation intense et infantile se situe probablement la distance au rôle nonchalante et désabusée, ou la résistance active contre l'enseignant. Dans ce dernier registre, la stigmatisation et le dénigrement entre pairs de celui qui « participe » ou veut participer, et qui donc fait « le jeu du prof », peuvent devenir monnaie courante. C'est la stigmatisation dont Paul Willis (1978) parlait dans les années 1970, et qui touchait les « fayots » [*ear'oles* : littéralement, les « trous d'oreilles », ceux qui écoutent les enseignants]. Il est extrêmement rare dans nos observations de voir

apparaître une stigmatisation de ce genre, qui frappe celui qui veut *trop* se mettre en avant pour répondre aux attentes du professeur, comme dans le cas ci-dessous :

La « Reine Paola »

[Observations n° 12] L'enseignante me dit que la semaine prochaine elle changera les places : Djamel ira à la place de Nicolae. Il dit d'ailleurs : « *Je veux aller devant* ». Un élève lui fait la remarque : « *T'es la Reine Paola ou quoi ?* »

On pourrait ajouter que Djamel est d'ailleurs tout le contraire d'un « fayot » puisqu'il est dans le décrochage scolaire : ce n'est qu'avec certains enseignants qu'il reste dans ce besoin (vital à ses yeux ?) de participation.

Une autre réalité ethnographique est apparue par comparaisons systématiques, c'est le relâchement de l'attention à la fin de l'heure scolaire (ou de séquences de deux heures de cours avec le même enseignant), et surtout le relâchement extrême de l'attention en fin de journée. L'explication par la fatigue peut certainement être mise en avant dans le dernier cas, et celle d'une certaine lassitude face à la « routine » scolaire dans le même endroit, au bout d'un certain temps, dans le premier, peut éventuellement être mise en avant. Il est cependant des cas où les élèves sont tout étonnés que l'heure sonne tellement ils sont stimulés. La difficulté de la tâche de l'enseignant pour la « dernière heure », dans le « recadrage » de l'attention des élèves, apparaît clairement ci-dessous.

Les fins de cours/de journée

[Observations n° 1] Je remarque que certains élèves sont très indociles dans leurs mouvements, ne tiennent pas en place sur leur banc.

[Observations n° 1] Un élève cliquette sans cesse sur ce que je pense être un bic, mais rappelé à l'ordre par l'enseignante il apparaît que c'est sa montre à laquelle il chipote :

- « *Je viens de te faire signe !* » [il arrête mais recommence bientôt après]

- « *Vous êtes nerveux !* » [la remarque porte, et les élèves font un instant de silence pesant]

[Observations n° 2] Son ton de voix est plus haut que celui de l'enseignante, mais les élèves sont également plus déchaînés, et crescendo au fur et à mesure que l'heure avance. C'est la dernière heure, la « huitième heure », comme on en discutera ensuite avec l'enseignante [...]

Jérôme est nerveux et joue à ouvrir et fermer son classeur (clic, clic...). [...] Je vois Flavien qui joue avec son fluo à le lancer et à le rattraper comme un couteau. Tous les élèves sont assez fébriles et comptent visiblement les minutes qui les séparent de la fin du cours et de la journée scolaire. [...]

Pendant ce temps, Jérôme s'énerve sur sa chaise, et peste et repeste en attendant la fin du cours (il fait l'équilibriste sur deux pieds de chaises, ferme et rouvre son classeur bruyamment, et je crois même l'entendre prononcer un « *P... !* » mezzo voce quand l'enseignante annonce que cette fois les élèves vont bel et bien rester 10 minutes de plus avec elle par punition. Il claque énervé ses affaires sur son banc plutôt que de les poser doucement, et se tortille encore plus sur sa chaise). Devant, Steve et Karim font des dessins sur une feuille volante quadrillée et bavardent en rigolant. La sonnerie sonne, mais l'enseignante leur a annoncé les 10 minutes de plus, qui pourraient bien devenir 20 minutes s'ils continuent à bavarder :

- « *C'est moi qui décide quand on partira ! Vous ne savez pas vous contrôler. Avec de l'entraînement cela va aller. Qu'est-ce que c'est que cela pour une bande ?* »

Les remarques et le ton excédé font leur effet. Puis les élèves rangent les chaises sur les bancs et l'enseignante les tient en rang dans le couloir tant qu'ils ne sont pas calmes, en leur demandant de sortir correctement du couloir, et sans bruit (« *sinon, on recommence !* »). C'est une enseignante épuisée qui rentre ensuite dans la salle pour bavarder avec moi. Je la remercie et lui dis combien c'est impressionnant de voir leur indocilité. « C'est la huitième heure », me dit-elle.

[Observations n° 17] Je constate que la classe s'agite avec l'heure qui avance. Le maximum de bruit vient de Djamel et Yasmina. Par exemple le bruit de la main qui tape le classeur, etc.

[Observations n° 18] Quinze minutes avant la fin de l'heure, l'attention se relâche très fort.

Les observations font apparaître les fins de classe, à certaines heures en particulier, comme particulièrement propices au relâchement de l'attention des élèves, qui trépigent et s'agitent de différentes manières, se tortillent sur leurs chaises, agitent leurs classeurs ou cliquettent des anneaux du classeur ou des bics, bref ne tiennent plus en place. Ces marques infantiles de l'ennui, et en particulier la propension au bavardage, donnent parfois du fil à retordre aux enseignants qui doivent rappeler les consignes et les règles du jeu avec force, et à plusieurs reprises.

En dehors de l'ennui dû à la routine scolaire, au cours de la journée ou en fin de journée, alors que les élèves ne pensent plus qu'à rentrer chez eux, ou dans d'autres cas, à « jouer en rue », il y a la fatigue, qui marque l'observation suivante :

L'élève qui s'endort

[Observations n° 22] Christian dort.

- Jérémy : « *Hé Christian ! C'est pas un cours de sommeil ici !* »
- Prof : « *Qu'est-ce qui se passe Christian ?* »
- Raymond frappe Christian.
- Christian : « *J'ai du mal à respirer, j'ai mal au dos.* »
- Prof : « *Va à l'infirmerie* »

Si le traitement « ludique » de la situation, à mi-chemin entre le besoin de s'amuser en classe et le rappel à l'ordre entre élèves marque l'observation précédente, les élèves qui ressentent simplement globalement la fatigue du dernier jour de la semaine peuvent l'exprimer directement, et de manière assez répétitive :

La fatigue

[Observations n° 23] Je trouve les élèves apathiques par rapport à ce que j'ai vu d'eux auparavant. Tout le monde a l'air crevé (l'enseignante et moi y compris). Les élèves ont l'air un peu abattus. [...]

L'enseignante commence par un point « météo » en leur demandant sous cette appellation habituelle à son cours comment ils se sentent aujourd'hui. Elle ne paraît pas elle-même très convaincue et je trouve que la séance ne donne pas grand-chose. Les élèves répètent souvent la même chose que ce que le premier à prendre la parole a dit (banalités). David dit qu'il est « *content d'être ici parce que*

c'est vendredi et le dernier jour d'école ». Nicolae est « *un peu fatigué* » mais demain il va « *à Disneyland et il est content* ». Lamia est contente parce que c'est le dernier jour de la semaine et que demain il n'y a pas classe ; Samira est contente parce qu'aujourd'hui c'est l'anniversaire de sa maman. [L'enseignante] lui demande s'il y aura une fête. Suzy dit qu'elle s'est levée à 5 heures du matin parce qu'elle vient de Wavre (c'est la première fois que [l'enseignante] a cette information, elle me le dira par la suite), qu'il y a une longue route pour venir ici. [...] Une autre élève dit qu'elle est contente parce que c'est le dernier jour de la semaine. Idem pour Daisy, sa voisine. Moultan est content mais un peu triste d'avoir oublié son livre. Il espère que demain il fera beau parce que comme cela, il pourra jouer en rue. Yasmina est contente parce que c'est vendredi et que c'est le dernier jour, mais pas contente parce que le temps est mauvais. Andrzej dit « *Je me sens pas bien, je suis un peu fatigué* ». Il explique qu'il a cassé ses lunettes, et qu'il ne voit pas très bien sans, surtout « *les petites lettres* ».

L'enseignante : « *Tu les as cassées quand ?* »

- Andrzej : « *Mercredi... On attend le rendez-vous chez l'oculiste* ».

Enfin, Quentin est content parce que c'est le dernier jour de la semaine, et que demain il n'y a pas école. « *Et physiquement ?* » lui demande l'enseignante (cf. le fait qu'il est souvent malade). « *Fatigué... mais cela va mieux* », répond Quentin.

3.2.8. *Enjeux d'orientation des élèves*

Montrer autre chose

[Observations n° 14] Je lui ai demandé quelle était, selon elle, la raison pour laquelle les 1D avaient un cours de cuisine. Elle a supposé que c'était pour leur montrer autre chose car peu retournaient dans l'enseignement général.

Cette observation est emblématique de la situation de certains élèves, et en particulier en 1^{ère} D. Un itinéraire se dessine pour eux, souhaité par certains enseignants, qui les conduit vers l'enseignement professionnel. La question de la rapidité de l'orientation nécessaire marquait certains entretiens avec les enseignants. Cet « autre chose » que l'enseignement général est toute une métonymie de ces processus d'orientation pour certains élèves en difficulté scolaire. Il est notable cependant que les observations [O14] montraient que des élèves assez turbulents pouvaient avoir beaucoup d'intérêt pour ce cours pratique de cuisine.

3.2.9. *Négociations enseignant-élèves sur les performances*

Par « négociation », il faut entendre ici des formes d'arrangements entre enseignants et élèves, que ce soit dans le domaine scolaire ou dans le domaine de la régulation du comportement, qui montrent à la fois une adaptation de l'enseignant au contexte spécifique posé par certaines classes et certains élèves, et un accommodement recherché avec les qualités et performances concrètes de ceux-ci (voir également sur ce thème l'analyse de Miguel Souto Lopez dans le chapitre III).

Négociations scolaires

[Observations n° 3] Apparemment, un exercice aurait dû être terminé pour aujourd'hui. Certains ne l'ont pas fait, la professeure ne prend pas de sanction.

[Observations n° 18] Cinq élèves n'ont pas leur matériel (Georges, B, Iris, Tommy et Nicolas). Le professeur ne sanctionne pas mais les avertit de faire profil bas jusqu'à la fin du cours.

[Observations n° 23] Quentin dit qu'il aimerait continuer son livre en cours de livre (si je comprends bien ce que l'enseignante m'explique par la suite, il a tellement de retard qu'il veut commencer le livre en cours de route – l'enseignante préfère lui redonner un livre qu'il a déjà lu à la place pour regagner du temps ». L'enseignante lui répond non et va lui chercher à sa gauche (par terre près du tableau) sur ce qui est apparemment une petite bibliothèque de livres empilés qui servent pour les élèves, un livre intitulé *Le cœur brisé*.

Dans les différentes observations réalisées ci-dessus, une négociation s'opère sur l'évaluation scolaire, qu'il s'agisse de ne pas sanctionner le fait que les élèves n'aient pas effectué l'exercice [O3] ou n'aient pas leur matériel en ordre [O18], ou dans le cas de Quentin qui est très en « retard » scolairement à cause de ses absences, par une adaptation très pragmatique au cas de figure compliqué qu'il représente, lui faire relire un livre qu'il a déjà lu pour ne pas accélérer son « décrochage » éventuel [O23]. Le pragmatisme des enseignants face aux difficultés de certaines classes ou de certains élèves en particulier est une forme d'adaptation de leur part, comme le montrait Becker (1952), au « niveau » ou aux difficultés concrètes des élèves. Ils choisissent de relâcher les critères de l'évaluation, évitent de renforcer les effets de stigmatisation scolaire ou de décrochage de certains élèves, mais comme dans le cas [O18], font bien comprendre aux élèves qu'ils sont en faute, qu'on leur laisse une « seconde chance » incontestable, mais qu'ils doivent faire « profil bas » (cette dernière remarque est sans doute comportementale : les élèves ne doivent pas abuser du « cadeau » qu'on leur a fait en relâchant la sanction).

Négociations durant l'interro

[Observations n° 18] Les élèves prennent une feuille. Le professeur dicte les questions. Malgré que les élèves soient en interro, ils parlent à propos des questions, sans pour autant donner des réponses. [...]

Nicolas n'a pas l'air de comprendre. L'enseignant lui dit qu'il n'a pas étudié. Nicolas répond : « *Si, mais pas beaucoup* ». Le professeur lui dit alors de se souvenir d'un dessin sur la première feuille pour l'aiguiller.

[...] L'enseignant demande quelque chose concernant l'interro à l'ensemble de la classe : « *Est-ce que vous avez pensé à faire la ligne du temps ?* »

Georges : « *Ça sert à rien si on connaît pas les dates* »

Prof : « *Vous pouvez au moins mettre les noms [des périodes de l'Égypte antique]* »

Georges : « *Je les connais pas non plus. Si on fait la ligne du temps avec l'échelle, on a des points ?* »

Le professeur fait un hochement de tête signifiant : peut-être.

Georges : « *J'veis la faire alors* »

E demande des réponses à F, il regarde sur sa feuille. F chuchote une réponse.

Georges : « *S'il y a des fautes dans un mot, ça fait quoi ?* »

Prof : « *Si je comprends, ça va* »

Cette dernière observation, plus longue, illustre bien comment l'enseignant s'est adapté aux difficultés de son public. Les élèves parlent entre eux (sans se donner des réponses, néanmoins) durant l'exposé des questions, plutôt que d'être silencieux. Puis s'instaure une forme d'aide du professeur vers Nicolas, pour le mettre sur la voie de la réponse, et enfin surtout une négociation entre le professeur et Georges, sur les « points » qui vont être attribués et la qualité des réponses. L'élève essaie de convaincre l'enseignant que s'il en fait « un petit peu », il sera « un petit peu » aidé au niveau des points, puis négocie sur l'orthographe. L'enseignant, dans le premier cas, ne dit ni oui ni non, mais laisse une ouverture, et dans le second, offre à l'élève une petite promesse de salut.

3.2.10. Portraits d'élèves en difficulté de performances scolaires

Nous pouvons clore cette section sur le « scolaire » par une série de portraits d'élèves présentant des difficultés sur le plan scolaire.

Le portrait de Samira (1^{ère} C)

- *Samira est une élève très calme mais qui a beaucoup beaucoup de difficultés aussi.*

PV : Qui donc ?

- Samira. La jeune fille qui était assise à côté de [nom d'élève], deuxième banc à droite. [...] *Donc euh, elle a beaucoup de difficultés, elle est très très faible.*

PV : Ouais. Donc c'est plutôt le niveau quoi, qui est problématique.

- *Oui, vraiment. Très très difficile.*

Samira illustre une situation typique des observations réalisées dans [O12], [O17] et [O23]. Des élèves très discrets, très calmes, peuvent être marqués par d'importantes difficultés sur le plan scolaire, tandis que d'autres qui paraissent à l'observateur très indociles, au premier abord, comme Yasmina, sont en réalité des élèves qui « suivent ». Les performances et comportement sur les plans scolaire et comportemental sont dissociés dans ces cas de figure, tandis qu'ils sont conjugués dans les portraits d'élèves « décrocheurs », comme celui de Djamel, dans la même classe. Comme les enseignants le soulevaient en entretien, il arrive aussi que les élèves *trop discrets* en classe représentent en fait des difficultés importantes, mais informulées par l'élève, qui dissimule par peur (de l'évaluation, de l'échec...) ces difficultés. L'enseignant est donc sensible autant aux élèves trop exubérants qu'aux élèves trop discrets, comme dans le cas de Mokhtar (voir le portrait de ce dernier dans le volume II de ce rapport)

3.3. La discipline avec les élèves

Certains enseignants nous ont parlé spontanément, dans un vocabulaire plutôt psychologisant, du « cadre » à établir avec les élèves. Toutes les questions d'autorité et de résistance à l'autorité sont en jeu dans ce domaine. Les observations ont fait apparaître toute une gradation de difficultés selon les types de classe et entre écoles, une gradation qui court des menus désordres scolaires de comportement (bavardages) au chahut organisé et éventuellement à la perte de contrôle de l'enseignant de sa classe. Les classes

de 1^{ère} D apparaissent à nouveau emblématiquement à l'avant-centre des difficultés, cette fois-ci à travers les manifestations de désordre scolaire, comme l'illustre cette explication fournie par une enseignante :

Le gros carnet

[Observations n° 9] Elles m'ont parlé de quelques élèves particulièrement difficiles, notamment Ramon qui aurait un sérieux retard et Nadia qui serait caractérielle. Elles m'ont expliqué que pour le cours de mathématiques, la classe avait été divisée en deux groupes car ce n'était pas gérable autrement. Après leur avoir expliqué les objectifs de la recherche, elles m'ont dit en plaisantant qu'elles espéraient que j'avais amené un gros carnet car j'allais avoir de quoi noter.

3.3.1. Les interactions des élèves vers les enseignants jugées indésirables

Les désordres en classe peuvent être effectués entre élèves, mais ils peuvent également directement menacer l'autorité de l'enseignant. Nous en considérerons plus loin les formes les plus élaborées en traitant de la « résistance » (à l'autorité) et du « chahut » des élèves. Mais des formes plus bénignes, vite résorbées, se présentent néanmoins sous la forme de l'insolence des élèves envers les enseignants. Le tutoiement ne rentre pas dans cette catégorie pour les observations effectuées, car il ressortait plutôt d'une trace infantile de comportement ou d'habitudes acquises à l'école primaire. Il ne s'agit donc pas du tutoiement par provocation que l'on peut rencontrer par la suite avec des élèves plus âgés ou plus désenchantés scolairement. L'insolence se développe sans doute à mesure de ce désenchantement, comme le montre le portrait rapide par un enseignant d'un des élèves désignés comme difficiles en classe de 1^{ère} D : « Angelo a un comportement catastrophique, il est insolent et souvent absent » [O14].

L'insolence

[Observations n° 1] L'enseignante explique qu'elle a des feuilles qui lui arrivent des autres professeurs, y compris sur le plan de l'attitude de Steve :

- « *Tu es un peu en train de sourire et les gens pensent que tu te fous d'eux* ».

L'enseignante dit qu'elle va prendre rendez-vous avec les parents de Steve et :

- « *Tu es heureux de comment les choses vont ?* »

- « *À l'école ?... Moyen* », répond Steve à contrecœur...

- « *Il faut régler cela avant la classe verte. Est-ce que tu veux faire quelque chose ou rester comme cela ?* »

- « *Faire quelque chose* », reconnaît Steve.

- « *Oui, Madame [nom de l'enseignante], c'est quand même un peu mieux* », le reprend l'enseignante.

[Observations n° 2] Le bavardage recommençant, l'enseignante les menace de devoir rester avec elle 10 minutes de plus après la sonnerie. La menace porte ses fruits, un grand silence s'installe. Mais une autre altercation a lieu ensuite avec une des filles du premier rang à gauche qui bavardait, et qui, rappelée à l'ordre, a le regard brillant et un petit sourire en se retournant vers son professeur.

- « *S'il y a bien quelque chose que je déteste, c'est ton regard insolent* », lui dit l'enseignante.

L'élève tient une seconde, comme une sorte de défi, puis baisse le regard et semble regretter d'avoir tenu tête à l'enseignante.

[Observations n° 23] Gabriella dit avec aplomb (je lui trouve un petit sourire moqueur ou insolent) : « *Je me sens de mauvaise humeur. Je ne suis pas contente d'être ici* ». Elle attend de voir si sa phrase fait effet, regarde les autres (Gabriella est souvent tournée de biais vers les autres élèves).

L'enseignante lui répond : « *Tu dis ce que tu as envie de dire, Gabriella...* »

Les trois situations décrites expriment bien que l'insolence peut être une tentative, un « test » de l'élève, pour dépasser un peu les limites imparties en matière d'autorité. Un simple sourire (façon chat de Chester) [O1 et O2], les yeux qui pétillent [O2] pour accompagner une remarque ambiguë [O23], et l'attente de la réaction de la classe à cette insolence [O1 et O23], éventuellement en se tournant à demi vers les condisciples pour voir comment ils réagissent, sont les clefs de ces interactions auxquelles, on le voit, les enseignantes observées ont répondu de manière différente. Les deux premières ont « isolé » l'élève insolent de l'éventuelle solidarité ludique de la classe jusqu'à ce qu'il *perde la face* et que son comportement soit *devant tous* remis en cause et stigmatisé. La troisième a pu compter sur une classe qui a visiblement de l'admiration et du respect pour elle, et l'insolence est tombée à plat sans même besoin d'un rappel à l'ordre (autocontrôle des élèves). Dans le cas de Gabriella [O23], c'est en outre tout un contexte comportemental qui est en jeu et qui permet de contextualiser la situation et les interactions observées (voir *infra*).

3.3.2. Les comportements des élèves entre eux

Deux domaines principaux découpent les comportements des élèves entre eux qui sont jugés indésirables par les enseignants. Le premier est celui de leurs codes langagiers, s'ils impliquent de la grossièreté, le second recouvre tout le domaine des chamailleries entre élèves, qui peuvent aller des taquineries entre copains aux vraies bagarres, dans un continuum d'interactions parfois très délicates à interpréter pour le personnel scolaire.

Grossièretés

[Observations n° X] Les élèves ont en général un vocabulaire grossier mais ils ne sont jamais repris par le professeur à qui l'un ou l'autre mot grossier échappe également.

[Observations n° 5] Des gros mots s'élèvent parfois çà et là, pas de remarques du professeur.

[Observations n° 16] Le rang suit l'enseignante. Celle-ci s'énerve et crie. Angelo reçoit une remarque pour son vocabulaire. Il répond alors : « *Mais Madame ! Chiant c'est pas un gros mot. 'Casse-couille' c'est un gros mot.* »

Certaines interactions scolaires font apparaître que les enseignants ne relèvent plus les interactions vulgaires des élèves entre eux au chapitre de la « correction langagière ». Sans doute est-ce lié au degré de difficulté de certaines classes en particulier et à des *seuils d'acceptation* de certains désordres qui s'avèrent plus élevés que pour d'autres classes. Peut-être est-ce lié également à des formes de « négociation » entre enseignants et élèves où quelquefois les élèves ont le dernier mot. L'interaction où Angelo provoque visiblement son enseignante avec ses grossièretés est particulièrement intéressante car elle joue sur ce degré d'acceptation et de banalisation éventuelle des grossièretés, en même temps qu'elle

est peut-être une forme de « test » d'Angelo à l'égard de son enseignante : comment va-t-elle réagir à cette petite manipulation (langagière) que le garçon est en train de mener habilement. Le contrôle de la « grossièreté » ou de l'impolitesse (minime, ici, il s'agit plutôt d'un manque de correction verbale), dans l'exemple qui suit, peut également se diriger vers une remarque d'élève propos de ses parents :

« L'autre »

[Observations n° 11] Nadia est gauchère et a du mal à éplucher ses pommes avec son économe pour droitier. La professeure explique qu'il y a des éplucheurs pour droitiers et d'autres pour gauchers.

Nadia s'exclame alors :

- « *Même l'autre, elle a pris pour droitier !* »

La professeure demande :

- « *C'est qui l'autre ?* »

- « *Ma mère* »

- « *Dis ! On ne parle pas comme ça !* »

Chamaileries et bagarres

[Observations n° 2] Sur le banc devant, Steve et Karim, qui s'amusent et bavardent ensemble, sont de plus en plus dissipés. Je constaterai plus tard que l'élève devant Karim a laissé tomber son pull de sa chaise, et que Karim a la basket dessus. L'élève devant se retourne indigné en tirant sur son pull. Moment de défi silencieux avec Karim, puis l'autre se retourne en tirant son pull d'un air indigné, tandis que Karim ricane doucement.

[Observations n° 5] Pendant la récréation, Raymond s'est battu avec un élève d'une autre classe. Lorsque tout est installé, le professeur demande à Raymond ce qui s'est passé. Raymond ne répond pas. L'enseignant n'insiste pas. À la fin du cours, celui-ci me dira que ce n'est pas la première fois que Raymond se bat. Une autre fois, il a lancé un plumier à la figure de Nicolas. Celui-ci a dit que ça ne servait à rien d'agir comme ça. Raymond aurait alors sauté sur Nicolas. Il semblerait donc que Raymond ait une certaine tendance à la bagarre.

[Observations n° 5] [l'enseignant fait à l'observateur un topo sur les élèves en difficulté] Raymond : Raymond s'est déjà battu deux fois depuis le début de l'année. C'est lui qui a choisi de s'installer face au mur. D'habitude, il est assis sur le banc qui était occupé par David aujourd'hui.

[Observations n° 10] Lorsque l'enseignante écrit au tableau, Nadia fait à nouveau mine de frapper Selim. La violence sous forme « ludique » semble être un moyen de communication entre eux.

[...] Une conversation s'installe entre Selim et Sonia, chacun à leur place :

- Selim : « *Tais-toi Marocaine* »

- Sonia : « *Et fière de l'être* »

- Selim : « *Tarik ! Va la frapper* »

Tarik fait un signe négatif de la tête.

- Prof : « *Qu'est-ce qui se passe ?* »

- Selim : « *Elle casse la tête !* »

- Sonia : « *Il me traite de sale Marocaine !* »

- Selim : « *Et alors ? T'es Marocaine !* »

- Prof : « *Et toi ? Tu es Pakistanais ! Et alors ?* »

- Sonia : « *Voilà ! Chacun sa race !* »

[Observations n° 11] Elle me confie également que c'est seulement la deuxième ou troisième fois qu'elle voit Stéphane à son cours. La première fois qu'il est venu, il pointait son couteau vers les élèves. Elle a dû lui mettre une remarque dans le journal de classe. Je lui demande si elle sait pourquoi il était absent (Stéphane ne peut pas nous entendre). Elle ne sait pas et le lui demande. Il répond que sa mère s'était faite opérer, ensuite il avait eu une entorse et, pour finir, il y avait eu une grève que je suppose être des transports.

[Observations n° 14] Ramon tire la chaise de Stéphane qui s'est levé pour le faire tomber.

[Observations n° 20] Il y a une bonne ambiance dans la classe, aussi bien avec le prof qu'entre les élèves, même si ceux-ci ont tendance à se chamailler, sans que cela ne soit méchant. [...] Patrick et Dona se chamaillent. La prof prend leur journal de classe. Cela n'a pas l'air de perturber le moins du monde Patrick, contrairement à Dona.

[Observations n° 22] François profite que l'enseignante ait le dos tourné pour frapper Christian. [...] Christian et son voisin ne sont pas du tout attentifs. Christian dort.

Jérémy : « Hé Christian ! C'est pas un cours de sommeil ici ! »

Prof : « Qu'est-ce qui se passe Christian ? »

Raymond frappe Christian.

Christian : « J'ai du mal à respirer, j'ai mal au dos. »

Prof : « Va à l'infirmerie »

Cet incident provoque un brouhaha général. La moindre occasion est bonne pour provoquer des commentaires qui se transforment en bavardages généralisés. Jérémy et Kenny se donnent des coups de coude. Ils se chamaillent pour répondre aux questions de l'enseignante. Dans leur chamaillerie, le manuel de Kenny est déchiré.

Jérémy : « Madame ! Regardez ce qu'il a fait à son livre. »

Kenny : « C'est lui Madame ! »

Jérémy : « Non, c'est pas vrai ! »

Jonathan est ailleurs, il regarde par la fenêtre. Il n'a pas ses affaires et ne recopie rien de ce qui est écrit au tableau. Il asperge Nicolas de déodorant.

À nouveau, toute une gradation de *visibilité* des problèmes de comportement se montre ici d'une classe à l'autre. Dans [O2], c'est discrètement qu'un défi silencieux passe de Karim à son voisin de devant parce que le pied de Karim (involontairement, peut-être) est sur le pull du premier. Le ricanement qui clôt l'interaction ne laisse pas de doutes sur la teneur du défi et l'expression d'une petite situation de domination (par la force physique) entre élèves d'une même classe. Les chamailleries présentes dont [O20] illustrent une certaine routine scolaire des comportements, celle des petites taquineries sans conséquences entre élèves. Ce qui est plus intéressant c'est que la sanction, en l'occurrence ne perturbe plus Patrick qui semble blasé. Le cas des bagarres de Raymond [O5] paraît plus sérieux, puisqu'il ne s'agit pas ici de petites bagarres « pour rire » entre élèves mais d'interactions qui peuvent être interprétées comme des agressions par les enseignants. Le fait que Raymond refuse de répondre à l'enseignant quant aux raisons de la bagarre peut être comparé au cas emblématique de Djamel (voir le volume II du rapport). Les réparties cinglantes sur l'ethnicité (la « race », selon les élèves, dans leur vocabulaire essentialisant) dans le cas de [O10] peuvent être rapportées à ces stigmatisations ethniques banales dans certaines interactions scolaires observées en école de relégation (voir Vienne 2008a).

Un mélange caractéristique de fierté d'origine nationale et de dénigrement de la nationalité ou de l'origine de l'autre s'y montre, mais dans le cadre d'un « badinage » de classe sans conséquences. S'il est rude à entendre, il n'implique pas pour autant que les élèves vont se jeter les uns sur les autres dans la minute qui suit. Ce qui est également intéressant, c'est la répartie de Selim demandant à Tarik d'aller « frapper » Sonia (pour rire). Le code est ici celui de la brutalité, de la force physique associée à la virilité, et appliqué aux rapports entre genres. Une certaine banalisation, normalisation de cette brutalité se montre dans ces échanges verbaux, même si tout cela n'a pas de conséquences pratiques sur des formes réelles de brutalité, du moins en apparence. Par ailleurs, la grossièreté marque à nouveau cette interaction. Le cas de Stéphane dans [O11] est plus inquiétant, avec l'incident au couteau réglé par un mot dans le journal de classe, mais qui aurait peut-être été considéré comme toute une montagne menant éventuellement au renvoi de l'élève dans d'autres écoles, avec d'autres niveaux et seuils d'acceptation des problèmes et difficultés. Enfin, l'observation [O22] offre tout un panaché d'interactions désordonnées en classe entre élèves et de petites brutalités « pour rire ». Ce sont autant d'incitations et de prétextes à l'amusement que créeront le chahut et le vacarme que ces incidents peuvent susciter, une manière pour les élèves de « tuer le temps » scolaire.

3.3.3. *Le bavardage*

L'inverse de l'assiduité est la perte d'attention des élèves. Que celle-ci appelle le bavardage ou l'inverse, le bavardage est certainement *la* récurrence la plus importante dans toutes les observations. Si le travail d'enseignant était un rocher de Sisyphe, le rocher serait en grande partie fait de bavardage, tant une lutte omniprésente s'engage entre enseignants et élèves, les uns pour recadrer le bavardage, les autres en s'y engouffrant naturellement. Les enseignants ont comme nous allons le voir des politiques différenciées en matière de bavardage, mais un seuil semble séparer le simple chuchotement, que l'on peut tolérer (ou que l'on n'entend pas, tout simplement), du bavardage qui déconcentre et oblige au rappel à l'ordre.

Chuchotements ou bavardage ?

[Observations n° 1] D'où je suis, je peux voir que les élèves sur les derniers bancs chuchotent entre eux, sur un ton très bas, de murmure.

[Observations n° 7] L'enseignante parle beaucoup en anglais. Il y a des chuchotements très bas.

[Observations n° 7] Benoît et Michaël semblent effectivement bien s'entendre. Ils rigolent discrètement ensemble pendant trente secondes. L'enseignante n'a rien vu.

[Observations n° 12] J'ai une impression de grand calme dans la classe (notamment en comparaison de deux heures en classe dans l'autre école, dans deux classes différentes à deux heures différentes et avec un plus grand nombre d'élèves). [...] Je remarque que quand les élèves s'interpellent, c'est de manière sérieuse, pour se poser des questions pratiques, et pas pour rigoler. Des questions comme « *Lundi t'étais pas là ?* ». Ils chuchotent entre eux à un timbre très bas.

[Observations n° 13] Mokhtar est rappelé à l'ordre parce qu'il bavarde avec Lamia.

[Observations n° 14] Ramon n'arrête pas de parler.

[Observations n° 14] Daniel est assez bavard.

[Observations n° 17] La plus *bavarde* (sa voisine, Gabriella) bavarde de manière discrète et peu bruyamment, mais pas avec sa voisine de banc, surtout vers les deux filles à l'arrière.

[Observations n° 23] Tout le monde est en plein travail. Il y a cependant un petit chuchotement entre Gabriella et Suzy. L'enseignante les regarde mais ne dit encore rien. L'enseignante se rapproche des deux filles, et s'arrête perchée sur le banc, devant Gabriella. Elles discutent à voix basse.

L'observateur ne peut qu'être frappé par l'importance du bavardage et par cette lutte difficile de l'enseignant, même dans les classes où l'assiduité est très bonne, contre cette tentation pour le bavardage. En posant directement la question aux élèves, on obtient une réponse intéressante :

Comme en primaire...

[Observations n° 2] On discute un peu du bavardage (je leur ai dit que je trouvais qu'ils bavardaient beaucoup. Ils me disent qu'en primaire, ils bavardaient beaucoup).

La continuité avec le primaire où d'autres consignes pouvaient régner en ce qui concerne la mobilité des élèves en classe et leurs discussions entre eux est une piste notable pour expliquer la récurrence des bavardages. Ceci peut éventuellement recouvrir le cas des élèves qui parlent (pensent) tout haut sans s'en rendre compte :

Penser à voix haute

[Observations n° 20] Patrick a l'air assez agité. Il a du mal à se taire plus de cinq minutes. Il commente tout ce qu'il fait à voix haute.

Dans les situations où l'enseignant sort de la classe, les observations ont montré des différences notables : assiduité constante en classe quand les élèves sont appliqués à un projet ou un exercice qui les motive, ou libération du « papotage », avec un bruit qui augmente graduellement quand les conversations enflent. Certaines observations évoquent même un véritable « vacarme » dû au bavardage.

Le bruit qui monte

[Observations n° 2] L'enseignante me les confie deux secondes pour aller chercher un document dans une armoire et je regarde sans grand effort pour les contrôler leur bavardage enfler et leurs voix monter en hauteur. C'est un peu la foire, mais surtout du bavardage à haute voix. Certains s'apostrophent un peu plus fort, il y a des petites remarques du genre « *Moi je suis amoureux* », etc. entre eux. L'enseignante rentre assez en colère et les gronde pour le bavardage qu'on entend jusqu'au bout du couloir.

[Observations n° 17] Il y a à ce moment un peu plus d'agitation dans la classe. Des élèves se parlent entre eux : « *Moi aussi j'aime pas le cours de ...* » Il y a un peu de bavardage plus bruyant à cause de l'agitation brève qu'il y a eu quand l'enseignante était dehors (surtout de la part des élèves extérieurs en vadrouille).

[Observations n° 22] Les élèves arrivent en classe dans le vacarme. La prof doit déjà élever la voix pour ramener le calme. Elle leur demande de prendre leur manuel. Le bruit est incessant, il est difficile d'écouter l'enseignante. Un calme relatif s'installe, quelques élèves participent.

Il est possible pour l'observateur de se demander qui bavarde le plus. Dans la classe où sont menées les observations [O17] et [O23] par exemple, Gabriella [voir son portrait comportemental infra] a de la peine à réfréner sa propension au bavardage avec deux de ses camarades de classes (deux filles). Il en va de même de Quentin et Andrzej, le premier entraînant visiblement le second dans le bavardage, et de Nicolae avec David. Djamel et Yasmina sont également bavards entre eux. L'explication spatiale est importante, car ces binômes ou trinômes sont des voisins de banc, ou ont des bancs contigus. Ce qu'un des deux observateurs a appelé des « groupes de bavardage » surgissent ainsi, sur une assise spatiale où l'enseignante et non les sociabilités ont décidé des places des élèves, bien qu'on puisse constater également que des voisins de bancs ne sont pas nécessairement tous bavards entre eux, faute de liens suffisants.

Groupes de bavardage

[Observations n° 17] Nicolae et David bavardent ensemble un moment, mais à voix basse (ils sont les seuls à bavarder à ce moment).

[Observations n° 23] Quentin et Andrzej bavardent en chuchotant (ils bavarderont beaucoup ce cours-ci – Quentin distrait Andrzej visiblement). Je regarde qui d'autre bavarde : Gabriella avec ses voisines de derrière, Nicolae avec David. [...] Andrzej et Quentin re-bavardent, et Quentin a montré son propre livre à Andrzej, qui l'ouvre. [...] Gabriella passe son cahier à Daisy pour que celle-ci regarde son dessin. Elle l'a commenté avant de le passer d'un « *c'est n'importe quoi...* » dédaigneux (sourire amusé de Gabriella). [...] Quentin bavarde avec Andrzej. Suzy et Lamia bavardent très brièvement. Suzy montre une feuille avec un dessin à Daisy. Daisy dessine sur sa feuille à elle. Lamia bavarde avec David à distance. [...] Quentin joue avec son bic en souriant, il cherche à bavarder avec Andrzej et entame un bavardage.

Le bavardage qui dépasse le « seuil » du chuchotement, un seuil qui varie sans doute d'enseignant à enseignant et de type de classes à une autre, appelle le rappel à l'ordre par l'enseignant. Le rappel à l'ordre peut être fait directement face à une situation problématique, ou sous forme de consignes pour des élèves dont leur titulaire signale que ces comportements dans les cours de certains collègues doivent cesser.

Les consignes et rappels à l'ordre

[Observations n° 1] Puis l'enseignante aborde un petit problème :

- « *Delphine, tu sais que je suis ta titulaire ?* »

- « *Vous êtes celle à qui on vient parler...* »

- « *Je m'occupe aussi des papiers administratifs. Est-ce que toi et Deborah vous ne parlez pas un peu trop au cours ? C'est Madame [nom d'une autre enseignante] qui a fait la remarque* ».

- « *On rigolait, j'ai fait une drôle de tête, et Deborah a rigolé aussi* ».

- « *Madame [nom d'une collègue] est fâchée. Et je vais devoir vous séparer* ».

[Observations n° 1] L'enseignante leur demande de noter en couleur d'apporter le livre de lecture (pour lundi). Et les rappelle à l'ordre sur le bavardage.

- « *Morgane et Yacine, vous n'écoutez pas !* » Je me dis en ce moment que c'est pas toujours facile de distinguer qui bavarde, mais il y a un petit bruit de fond, d'où la remarque de l'enseignante :

- « *Il y a quelqu'un qui parle, ou je suis Jeanne d'Arc...* » [et le bruit recommençant :]

- « *Qui parle ? [désignant un élève] Alors tu vas peut-être lire puisque tu as envie de parler* ». [...]

- « *Je peux terminer ma phrase, Madeleine ?* » [l'enseignante fait cette remarque parce qu'elle est interrompue dans une explication par du bavardage].

[Observations n° 2] L'enseignante commence son cours directement en néerlandais, par des phrases simples, y compris pour faire des remarques aux élèves quand leur comportement est anormal. Elle les rappelle à l'ordre en particulier, de vive voix, sur le bavardage (« *babbelen* »). [...] L'enseignante continue à les rappeler à l'ordre sur le bavardage : « *zwijgen !* » [...]

Steve se fait attraper en bavardant. L'enseignante lui passe un savon, et lui dit qu'on va en arriver à la convocation de ses parents s'il continue, et poursuivant :

- « *Parce que Mme [nom de sa collègue] m'a elle aussi dit des choses...* » [...]

L'enseignante rappelle qu'elle a donné des consignes sur les élèves qui bavardent entre eux ; seul le chuchotement est admis : juste les cordes vocales. Mais les élèves qui sont rappelés à l'ordre redémarrent vite et le murmure se transforme toujours en bavardage gênant.

Quand l'enseignante s'occupe d'un des élèves des premiers rangs, ce sont les derniers rangs qui bourdonnent. Jérôme discute de sa future coiffure avec sa voisine de droite. Le bavardage recommençant, l'enseignante les menace de devoir rester avec elle 10 minutes de plus après la sonnerie. La menace porte ses fruits, un grand silence s'installe.

[Observations n° 5] Pendant que le professeur écrit au tableau, Nicolas, qui est assis face à la classe, fait un signe de la main signifiant « bonjour » aux élèves. Rappel à l'ordre du professeur : « *Nicolas...* ».

[Observations n° 6] Nadine a tendance à se retourner pour chuchoter avec ses voisines mais elle continue à être attentive. [...] Rachid se retourne pour parler avec Laure lorsque la professeure écrit au tableau. Mais c'est surtout le groupe des quatre filles près de la fenêtre (Nadine, Alexandra, Wafaa et Géraldine) qui a tendance à se laisser aller au chuchotement. L'enseignante y réagit rapidement :

- « *Chut ! Dites !* »

Pendant que la professeure prend des feuilles en vue d'une interrogation, le chuchotement devient général. D'un ton calme mais ferme, la professeure avertit que si les élèves ne sont pas capables de rester calme, il y aura des changements de place. [...]

L'interrogation est finie. Tout le monde se lève pour remettre sa feuille. Chuchotement général. L'enseignante intervient :

- « *Chuuuuut !* »

Silence complet.

[Observations n° 7] Sandra demande quelque chose à sa voisine. Réaction de l'enseignante :

- « *Sandra, si tu as une question, c'est à moi que tu la poses.* »

[Observations n° 12] L'enseignante (en se retournant) fait une remarque à un des élèves [je n'ai pas noté lequel :] « *Tu n'as pas quelque chose à faire ? Tu veux m'aider à faire le tour (des bancs) ?* » L'élève fait un sourire polisson.

[Observations n° 18] Le cours reprend. Il y a un bavardage général. L'enseignant demande s'il y en a qui s'ennuient le soir à la maison pour recopier des verbes et des pages. Ca se calme un peu mais sans pour autant qu'il y ait un silence complet.

[Observations n° 19] Patrick est le plus bavard. L'enseignante lui demande son journal de classe pour y noter une remarque. [...] Dona n'a pas ses affaires. Elle se retourne vers Soreya pour lui parler. La prof intervient. Elle obéit. [...] C'est la fin du cours. Patrick récupère son journal de classe chez la prof qui lui dit que si la prochaine fois son comportement ne change pas, il aura une grosse punition.

[Observations n° 21] La prof menace Patrick de lui donner une retenue car il n'arrête pas de parler.

[Observations n° 23] David bavarde en rigolant avec Nicolae. L'enseignante doit lui faire une remarque formulée en ces termes (que je trouve souvent conçus pour être peu « frontaux ») : « *Il y a des questions, David ? cela va ?* » (le ton n'est pas celui d'une pure question, c'est aussi un avertissement, un rappel à l'ordre, un dispositif « anti-bavardages »).

- David répond : « *Non* » (il n'a pas de questions). [...]

L'enseignante fait une remarque à Gabriella qui bavarde. Lamia pose une question à distance, mais à voix très basse, à Yasmina. [...]

L'enseignante commente à voix basse à Andrzej la page qu'il a apportée. Mais l'enseignante s'interrompt pour adresser une remarque pour bavardage à Gabriella. À nouveau la remarque est formulée de façon à ne pas nécessairement apparaître comme une remarque : « *Gabriella, tu as une question ?* » [...]

Andrzej et Quentin bavardent, Quentin tout en souriant. L'enseignante adresse une remarque à Quentin : « *Quentin tu as du travail* ». [...]

Je remarque que l'enseignante est toute concentrée, en leur jetant des regards inquisiteurs, sur le groupe des quatre filles de gauche [mené par Gabriella] sans doute en raison du bavardage récurrent. Peut-être se sentant surveillées, les quatre filles sont à ce moment penchées sur leur travail, et ne bavardent pas.

C'est un moment de grand silence dans la classe, sans aucun bavardage.

Les observations sont riches sur le thème du bavardage et du rappel à l'ordre en la matière. Le bavardage peut être réduit à une communication non verbale entre élèves, par signes, quand Nicolas fait signe à ses camarades parce que l'architecture de la salle est conçue de manière curieuse et le place en vis-à-vis de ceux-ci [O5]. Lorsqu'il est verbal, nous avons l'intéressante consigne exposée dans [O2] qui montre un seuil entre « chuchotement » et « bavardage », les « cordes vocales » au maximum indiquant que l'enseignante fixe une limite au degré de bruit que les élèves doivent apprendre à contrôler par auto-discipline.

On y voit apparaître le rappel à l'ordre direct, sous forme de remarque, d'avertissement, dans la plupart des cas, ou le rappel à l'ordre indirect [O23] qui se base sur une remarque habile qui peut ne pas être perçue comme un coup de semonce, mais qui doit être décodée par l'élève comme un rappel à l'ordre : l'élève est présenté comme n'osant pas poser une question et bavardant de ce fait avec ses voisins de banc, plutôt que comme décrochant du cadre d'attention en classe jugé nécessaire. Les rappels à l'ordre directs peuvent se contenter de formuler le nom de l'élève comme métonymie de l'avertissement [O5], ou de prononcer le « chut ! » magique [O6], interjection que l'on retrouve parfois également chez certains élèves sous forme de rappel à l'ordre entre eux. Le rappel à

l'ordre peut cependant être plus développé, et dans différentes langues parfois, ce qui maintient le cours sur un cap de transmissions de savoirs scolaires plutôt que de pure régulation comportementale. Il faut ajouter encore que le rappel à l'ordre peut être indifférencié, lorsque par le « chut » on demande à toute la classe de diminuer globalement le volume de bavardage, ou individualisé, lorsqu'il désigne un élève en particulier.

Certains avertissements sont allusifs, car ils évoquent des situations qui ne se représenteront pas réellement (que l'élève va aider l'enseignante à faire avec elle le tour des tables ou que l'élève « n'autorise » pas l'enseignante à « terminer sa phrase »), mais qui *moralisent* les élèves pour qu'ils mesurent la perturbation du travail enseignant qu'ils causent par le bavardage [O1 et O12]. Les élèves « repérés » et sanctionnés se lancent parfois dans des tentatives de justifications [O1] tandis que l'enseignante insiste pour moraliser les élèves sur la « gravité » du désordre en disant que sa collègue est « fâchée ». Les enseignants mêlent quelquefois l'humour à l'avertissement. Les « styles » et marques de fabrique des enseignants en matière d'humour, de rappel à l'ordre et d'avertissement deviennent probablement familiers aux élèves au fil de l'année quand ces derniers doivent décoder de leur côté les interactions engagées par l'enseignant et définir la situation en conséquence.

La gamme des sanctions est vaste, mais parfois il s'agit de simples allusions à l'éventualité d'une sanction si l'élève continue : depuis la promesse du devoir de recopiage à faire à la maison le soir [O18], à la note dans le journal de classe [O19] et promesse de « grosse punition » [O19], jusqu'à la promesse de retenue [O21] ou à la convocation des parents [O2]. Cette dernière mesure indique probablement le degré de gravité attribué au bavardage dans certaines classes et dans certaines écoles en ce qui concerne les « seuils » de tolérance de certains comportements des élèves. Il est amusant de voir que l'enseignante, qui donne cours à la « huitième heure » et qui a à faire face au relâchement important de l'assiduité des élèves, peut avoir prise sur eux en les menaçant de devoir rester en classe 10 minutes (ou plus) après le cours, s'ils ne se calment pas. La menace porte car les élèves trépignent pour quitter l'école. Les enseignants disposent d'un dispositif anti-bavardage sous la forme de menaces de changements de places [O1 et O6], mais il est probable que cette rotation des élèves n'est qu'une solution provisoire tant les « binômes » de bancs peuvent se reconstituer en groupes de bavardages avec le temps.

Un dernier détail remarquable sur le bavardage concerne le degré d'attention des enseignants au repérage de ce comportement. Pour neutraliser à sa source (quand le chuchotement enfle) le bavardage, tout en faisant parfois le tour des bancs pour aider et conseiller les élèves individuellement, l'enseignant est obligé à une sorte de « regard oblique » : surveiller la salle tout en étant baissé vers le banc d'un élève. On pourrait également appeler cette petite prouesse (aux yeux de l'observateur, ce doit être éreintant) « les yeux partout » tant l'attention doit être sollicitée par le contrôle des comportements. Les élèves qui se sentent surveillés ou « repérés » dans leur bavardage peuvent effectivement se tenir cois un moment [O23]. Nous renvoyons à la partie du rapport sur l'analyse de « l'espace-temps » pour un autre développement à partir du même exemple.

3.3.4. Consignes d'interactions scolaires

Toute une série de consignes et de rappels à l'ordre de ces consignes sont liées à la régulation de l'espace dans l'école, comme les rangs d'élèves, ou dans la classe, comme les places imparties par l'enseignant aux élèves (et le fait de changer de places certains élèves en cas de problèmes de bavardage ou de manque d'assiduité). D'autres sont liés à la mobilité des élèves en classe ou à l'entrée en classe (attendre l'autorisation de s'asseoir, demander l'autorisation de se lever). D'autres encore sont liées aux modalités de la prise de parole en classe (éviter le tutoiement, demander l'autorisation avant de parler, en levant le doigt, ne pas interrompre l'enseignant). Enfin, certaines consignes sont liées aux postures corporelles des élèves à leur place (« se tenir bien »).

La première de ces formes de consignes que nous allons examiner est celle des rangs. L'imposition aux élèves de 1^{ère} (et pas forcément aux élèves plus âgés dans l'école) reflète l'ancienne tradition, propre à la *forme scolaire* décrite par le sociologue Guy Vincent (1982), de « dressage » des corps et des esprits par des rythmes et des procédures scolaires routinières, jour après jour, afin d'obtenir des élèves un certain auto-contrôle disciplinaire autant qu'une « adéquation » avec les rythmes et transmissions scolaires (voir le chapitre III). Nous avons vu le rang, dans le cas d'une des écoles, se former dès le « jour zéro » de rentrée scolaire des élèves, quand la quatrième classe formée est partie sous la direction de sa titulaire visiter l'école.

Les rangs

[Observations n° 3] Après avoir mis les élèves en rang devant la porte, elle leur dit de rentrer.

[Observations n° 5] Le professeur commence par un rappel à l'ordre concernant les rangs dans la cour de récréation. Quand il arrive, les rangs doivent être impeccables.

[Observations n° 6] Je suis arrivé à l'école à 8h15. Les élèves étaient déjà en rang dans la cour et certaines classes se dirigeaient vers leur local. J'ai pu constater que toutes les classes se mettent en rang. Une éducatrice se charge de les envoyer, chacune à leur tour, vers leur local. Les classes d'élèves plus âgés se rendent dans leur local sans leur professeur.

[Observations n° 7] Les élèves se mettent en rang dans le couloir, ils entrent en classe, restent debout en attendant que l'enseignante leur dise de s'asseoir.

[Observations n° 9] A 8h15, les élèves se mettent en rang dans le parking qui mène à la cour de récréation à partir de laquelle on rejoint les locaux.

[Observations n° 12] L'enseignante rassemble ses élèves sur une partie habituelle du préau, forme les rangs, puis on monte vers le local.

[Observations n° 17] On attend les élèves dehors dans le préau, les rangs se forment, et l'habituelle flopée de classes entreprend l'ascension des escaliers.

[Observations n° 18] J'accompagne l'enseignant à 8h20 pour aller chercher les élèves sous le préau. Arrivés à la hauteur de la classe, les élèves se mettent en rang le long du mur, à côté de la porte. L'ambiance est détendue, le professeur semble avoir de l'autorité.

[Observations n° 19] Les élèves se mettent en rang devant la porte. Une fois dans le calme, ils entrent.

Quotidiennement, par la suite, le rang se forme dès la première heure, dans le préau, sous la direction de l'enseignante qui va donner cours ensuite, par exemple [O12], [O17] et [O23], et éventuellement moyennant un rappel à l'ordre [O5]. Il apparaît quelquefois que ce soit l'éducateur qui fasse le rang [O6]. Le rang « monte » en classe ensuite, et peut se maintenir jusque l'entrée en classe [O18], [O19], pour que le « calme » revienne avant l'entrée dans le local, dans la mesure où quelquefois le rang s'est défait dans les escaliers en fonction des contraintes spatiales (escaliers parfois étroits, goulets d'étranglement où plusieurs classes s'engouffrent en même temps, etc.). Quelques observations illustrent ces cas de relâchement du rang :

Quand le rang se relâche

[Observations n° 15] Après la récréation, les élèves se mettent en rang dans la cour. Une éducatrice vérifie que les rangs sont bien alignés, puis envoie chaque classe à son tour vers son local, sans professeur pour accompagner le rang. Je suis les 1C. Nous empruntons un escalier jusqu'au 2^{ème} étage. Le trajet se fait dans le bruit, les rangs sont complètement disloqués. Dans le couloir, même désordre jusqu'à l'arrivée des professeurs respectifs.

[Observations n° 16] La sonnerie retentit. Le préfet de discipline doit intervenir pour que les rangs des 1D/2D se forment. [...] Le rang suit l'enseignante. Celle-ci s'énerve et crie.

Le dernier cas est emblématique de la situation en 1^{ère} D et des difficultés éventuelles avec les élèves. La consigne de « dressage » scolaire et disciplinaire qu'est le rang se heurte à de la résistance des élèves, exprimée dans [O16] par les difficultés de l'enseignante à assurer le contrôle du rang, et pas l'intervention du préfet de discipline pour former les rangs. Ce n'est plus une opération plus ou moins « spontanément » effectuée par les élèves mais toute une affaire à engager et à faire tenir sur le long terme.

Le « rang » peut se terminer enfin assez logiquement, en termes de gestion des espaces et de la mobilité en classe, à travers le fait que les élèves attendent l'autorisation de s'asseoir en classe :

L'autorisation de s'asseoir

[Observations n° 7] En entrant en classe, certains élèves s'asseyent sans autorisation. L'enseignante leur demande gentiment en anglais :

- « *Are you tired ?* »

Les élèves se lèvent directement.

[Observations n° 10] Je décide de suivre le groupe où il y a le plus d'élèves (7 élèves). Ceux-ci entrent bruyamment mais restent debout à côté de leur banc et attendent que l'enseignante leur donne l'autorisation de s'asseoir.

[Observations n° 10] Les élèves de l'autre groupe entrent en classe sans frapper. Ils prennent des affaires et repartent, tout en discutant avec les élèves de mon groupe d'observation.

[Observations n° 12] Les élèves se lèvent quand [un membre du personnel de direction] entre dans la classe [je reverrai cette scène par la suite au deuxième quadrimestre].

Si la consigne impartie est respectée dans le cas des élèves de la classe [O10], on voit qu'elle n'est pas respectée dans le cas des élèves d'une autre classe qui entrent dans le

même local. Un bon exemple de rappel à l'ordre, exprimé de manière bonhomme et impliquant un certain humour (et qui, à nouveau, est fait *dans la langue* de l'apprentissage scolaire propre au cours en question), se retrouve dans le cas de [O7], avec respect immédiat de la consigne par les élèves. Enfin, l'arrivée d'un membre du personnel de direction suscite la consigne de se lever de sa place [O12] que l'observateur, pour la petite histoire, accomplit également, comme mû par un automatisme lointainement enfoui...

Les places que les élèves occupent en classe constituent un deuxième vivier d'observations et d'analyse, notamment à cause de la rotation de certains élèves dans ces places à mesure de leurs difficultés scolaires ou des difficultés comportementales qu'ils représentent. Dans la plupart des cas, les élèves se sont vus attribuer des places par les enseignants. Ce peut être le cas dès le début de l'année, selon un système précis (les garçons derrière, les filles devant, dans le cas de [O1]), un système qui peut éventuellement être contesté par certains parents, comme on le verra. Ce peut également être effectué en cours d'année, dans d'autres classes, dans la mesure par exemple où le contrôle du bavardage entre binômes est prépondérant dans ces stratégies de changements de places dans la classe.

Les places des élèves

[Observations n° 6] Chaque élève a une place désignée, connue du professeur.

[Observations n° 7] L'enseignante demande à Benoît de reprendre son ancienne place (le banc du fond, à côté du mien). [...] Apparemment, Benoît a une nouvelle place, à côté de Michaël. La professeure doute qu'il s'agisse d'une bonne idée.

[Observations n° 12] L'enseignante me dit que la semaine prochaine elle changera les places : Djamel ira à la place de Nicolae. Il dit d'ailleurs : « *Je veux aller devant* ». Un élève lui fait la remarque : « *T'es la Reine Paola ou quoi ?* »

Les observations [O7] montrent un cas de séparation de « binômes » où l'élève réintègre son ancienne place, ce qui permet probablement à l'enseignant, de manière provisoire on peut le gager (car un binôme peut vite en remplacer un autre), de régler le problème du bavardage et du manque d'assiduité. Le cas de Djamel est à nouveau éclairant ici. Djamel représente un élève à difficultés, en voie de décrochage au fil de l'année, mais qui garde un contact privilégié avec son enseignante de [O12] et [O17]. Au fond de la classe comme nous avons pu l'observer dans [O12], Djamel peut rester trop en retrait de la participation scolaire et trop loin du regard (et du contrôle) de l'enseignante à ses yeux. Un changement de places vers l'avant permet ainsi de le garder à « l'avant-scène » scolaire, et éventuellement de le motiver comme il le souhaite lui-même, surtout dans la mesure où comme nous l'avons vu, Djamel souhaite toujours recevoir de la valorisation par sa participation à ce cours-ci.

Le reste des consignes que nous allons examiner ci-dessous reprend toute une liste d'attitudes attendues des élèves : lever la main avant de prendre la parole, ne pas interrompre l'enseignant, demander à l'enseignant la permission avant de se lever, ne pas tutoyer l'enseignant, ne pas se lever sans autorisation, ne pas se déplacer dans la classe, « se tenir bien », etc. Autant de *règles du jeu* (disciplinaire, cette fois-ci) qui appellent éventuellement autant de rappels à l'ordre de la part des enseignants.

Lever la main avant de parler

[Observations n° 1] Je remarque que pour répondre à l'enseignante, certains élèves lèvent le doigt, tandis que d'autres ne peuvent s'empêcher de parler directement sans lever le doigt.

[Observations n° 2] L'enseignante rappelle le panneau bleu qu'il y a au mur de la classe, dans le fond, avec les objectifs et le comportement, et qui stipule notamment : « ne pas couper la parole au professeur ».

[Observations n° 10] L'enseignante entre dans des explications, elle s'énerve légèrement car Sylvie lui pose une question pendant qu'elle parle.

[Observations n° 12] Les élèves commencent par noter le programme du cours de la semaine. Quand les élèves demandent quelque chose, c'est en levant le doigt d'abord. [...] Je remarque que quand l'ambiance studieuse se relâche un peu, ils perdent l'habitude de lever le doigt et interpellent l'enseignante directement « *Mais Madame...* ».

[Observations n° 14] Stagiaire : « *La prochaine fois tu lèves la main* »

[Observations n° 14] Jason est effectivement plus effacé. Cependant, il lui arrive de lever le doigt pour donner une réponse. Mais il ne la donnera pas tant qu'il n'a pas reçu la parole. Pour autant, cela ne l'empêche pas de bavarder avec Tarik.

[Observations n° 19] Je me présente aux élèves. Certains me posent des questions en même temps. L'enseignante doit intervenir pour dire que je ne peux pas répondre à tout le monde en même temps. Elle leur demande de lever la main.

[Observations n° 21] Lorsque l'enseignante pose des questions, les élèves ne lèvent pas le doigt pour répondre.

Les comparaisons entre observations peuvent principalement porter sur la question de la prise de parole et sur la consigne consistant à lever le doigt (la main) avant de parler, qu'il s'agisse de poser une question à l'enseignant, de demander l'autorisation de faire quelque chose ou de répondre à un exercice. La situation observée dans [O1] est intéressante car le brassage d'élèves redoublant, qui connaissent les consignes, et de nouveaux élèves arrivant de différentes écoles primaires, où des « règles du jeu » différentes peuvent prévaloir en matière de prise de parole et de tutoiement, oblige l'enseignante *en début d'année* à expliquer les règles du jeu et à les rappeler par la suite sans en faire un *casus belli*, comme elle l'expliquera à l'observateur, parce qu'il s'agit d'adapter les élèves à des règles du jeu qu'ils n'ont pas tous connues dans le primaire. Des consignes affichées dans la classe en la matière [O2] peuvent rappeler quotidiennement aux élèves les « règles du jeu » : l'enseignante n'a plus qu'à rappeler aux élèves de se souvenir du panneau de consignes autant que de la consigne. Si le rappel à l'ordre de la consigne consistant à lever le doigt se montre dans différentes observations, le rappel à l'ordre peut être plus vigoureux, et inclure un certain énervement de l'enseignant quand il se voit couper la parole [O10]. De manière intéressante, en lien avec ce que nous avons montré en matière de relâchement de l'assiduité en fin de cours, la perte d'attention des élèves, qui peut se traduire par du bavardage, peut éventuellement se manifester par un oubli des consignes en matière de prise de parole [O12]. Enfin, dans un cas de figure, les consignes, soit ne sont pas imposées au départ, soit ne sont plus suivies par les élèves et rappelées par l'enseignant [O21].

La mobilité en classe

[Observations n° 5] L'enseignant désigne Tommy pour distribuer des cahiers, un par un. Raoul se lève pour prendre le sien sur le bureau du professeur. Celui-ci lui ordonne de retourner à sa place. L'élève s'exécute.

[Observations n° 13] Djamel est en vadrouille ailleurs en classe. Remarque de l'enseignant : « Djamel, *mais ça ne va pas ?!* » Djamel va se rasseoir. [...]

À 37 minutes du cours, l'enseignant déclare qu'ils vont faire les journaux de classe. Djamel est « encore » en vadrouille à ce moment-là. Remarque : « *Djamel je t'ai demandé de rester assis* ».

- Djamel : « *J'allais déposer mon livre* ». Djamel semble vouloir se faire remarquer de l'enseignant, il va au tableau lui poser une question alors qu'il remplit le tableau de gauche pour le journal de classe [il y a une série de lignes « agenda » sur le tableau de gauche].

Les consignes sur la régulation des entrées (et sorties) de classe ont comme cousines celles sur les déplacements en classe, où un bon exemple de rappel à l'ordre [O5] montre que le déplacement doit avoir lieu avec l'autorisation de l'enseignant. Le cas particulier que constitue Djamel, dans [O13], doit à nouveau être pensé en fonction de son contexte global de décrochage, mais aussi en fonction de la relation privilégiée qui demeure avec quelques professeurs, dont celui qui va le rappeler à l'ordre ici. Les « tentations » de Djamel pour la vadrouille en classe, à la « bougeotte », sont ici immédiatement recadrées et la consigne est obéie, même si la bougeotte le reprend par la suite, comme si la consigne ne parvenait pas à se transformer en autocontrainte. Il y a peut-être également de la part de Djamel le désir de se faire remarquer de l'enseignant, d'être central dans son attention, même par des formes de comportements désordonnées.

Autres consignes

[Observations n° 1] L'enseignante rappelle d'abord l'interdiction de parler en classe et leur demande de poser leur journal de classe en face d'eux. Tout cela est dit sur un ton bienveillant, bonhomme.

(...) L'enseignante fait alors une remarque à Sarah qui a fait tomber quelque chose par terre.

(...) L'enseignante demande « *Où en étions-nous ?* ». Un élève du premier rang à droite répond très vite : - « *Tu étais en train d'expl...* » et se reprend immédiatement – « *Vous étiez en train d'expliquer...* »

Les trois observations liées à [O1] montrent comment, en début d'année, certaines consignes sont répétées aux élèves, comme celle du journal de classe sur le banc. La régulation des objets qui tombent par terre fait écho aux préoccupations sur la propreté du local que nous retrouverons plus loin, autant qu'elle implique une autre régulation par autocontrainte des corps et des objets qu'ils manipulent. Enfin, le cas du « tutoiement » illustre parfaitement combien la consigne du vouvoiement est gentiment expliquée ou réexpliquée en début d'année à des élèves dont la scolarité primaire s'est faite, comme on l'a dit, avec des « cadrages » comportementaux divergents de celui qui a cours dans l'école où l'observation est réalisée. On y voit d'ailleurs que l'élève a pleinement intégré l'autocontrainte puisqu'il se rappelle à l'ordre lui-même, en se rendant compte de son faux pas.

Régulation des postures corporelles

[Observations n° 12] L'enseignante rappelle à l'ordre Djamel qui est écroulé sur son banc : « *Tiens-toi bien* ».

[Observations n° 23] J'observe les postures corporelles différentes des lecteurs : Nicolae est affalé dans sa position « arqué du corps vers la gauche main gauche par-dessus la tête ». Les deux filles du premier rang à gauche [Suzy et Gabriella] sont affaissées vers l'avant, penchées sur leur cahier. Daisy et sa voisine se tiennent toutes droites, le dos tendu. Yasmina de même. Les deux filles devant moi [Samira et Lamia] également. Moulthan est penché sur sa gauche contre le radiateur pour écrire. Nicolae change sa position en optant pour un affalement « arqué à droite, main droite par-dessus la tête ». [...]

J'observe plus attentivement durant le cours les postures corporelles de ce dernier (et d'autres élèves), en faisant de petits croquis : Nicolae s'étire alternativement durant l'heure en s'affalant vers la gauche, le bras droit replié en courbe par-dessus la tête, ou dans l'autre sens avec le bras gauche par-dessus la tête. Sa main arquée se termine par un bec serré dans la main. [...] Nicolae est dans sa position « arqué droite main droite par-dessus la tête ». Cette fois la main qui pendouille se termine par une paire de ciseaux maintenue distraitement en équilibre. Nicolae joue à la manipuler entre les doigts. [...]

La régulation du corps est claire dans le cas de [O12] à travers la consigne de l'enseignante de « se tenir bien » (en fait, redresser le corps) pour un élève affaissé sur son banc comme ils le sont parfois (en cas de fatigue, notamment). Les observations globales dans les différentes classes montrent que cette consigne sur le corps n'est pas systématiquement présente partout et tout le temps. Dans la même classe, en effet, dans [O23], on voit toute une gamme de postures corporelles, des plus « scolaires » au sens de disciplinées (l'autocontrainte du dos à « tenir » droit a été visiblement intériorisée), aux plus affalées.

3.3.5. Corps, tenue, hexis corporelle et propreté

Dans le prolongement du contrôle des déplacements corporels (rangs, permissions de s'asseoir ou de se lever), le contrôle sur le corps implique des codes vestimentaires et des consignes sur la présence et l'usage de nourriture en classe. On peut parler globalement de contrôle (ou de l'absence de contrôle) de l'hexis corporelle, que celle-ci se traduise dans les « mauvaises » attitudes vestimentaires aux yeux du règlement ou des enseignants individuellement, ou dans de « mauvaises » attitudes corporelles, notamment liées à la nourriture.

Hexis corporelle

[Observations n° 1] Sur le pas de la porte de sa classe, l'enseignante parle avec une élève [je saurai plus tard que c'est Sarah], la majorité des élèves sont déjà entrés en classe. Elle lui fait la remarque qu'elle a son capuchon sur la tête : « *Tu parles avec quelque chose sur la tête ?* ». La petite rabat son capuchon mais sans se rendre compte qu'il reste coincé au niveau de la queue-de-cheval (scène un peu comique).

[Observations n° 3] La première chose que je remarque est que les élèves peuvent boire leur cannette en classe.

[Observations n° 5] Olivier mange une sucette de façon nonchalante. Jonathan, son voisin, fait de même. Iris a sa capuche sur la tête. Christian est habillé en survêtement.

[Observations n° 7] Les élèves ne chiquent pas en classe, pas de boissons non plus sur les bancs.

[Observations n° 23] Les élèves commencent par mettre leurs affaires au portemanteau, au mur au fond de la classe. Ils sont invités à le faire par l'enseignante. [...]

Dans le cas de [O23], on voit comment la « carapace » vestimentaire de manteaux est renvoyée au portemanteau par l'enseignante, comme premier geste de l'entrée en classe, et donc en continuation des autres petits rituels que sont les rangs et l'autorisation de s'asseoir. Tout est fait dans ces petits rituels pour bien marquer la césure entre le temps et les contraintes propres à la classe et celles qui ont cours à l'extérieur, où l'élève peut garder son manteau.

Ce qui frappe par ailleurs dans les observations, c'est la divergence dans les consignes selon les classes et les écoles. L'absence de contrôle sur la nourriture et les codes vestimentaires [O3] et [O5] contraste avec le cas où ces comportements n'apparaissent pas [O7] et au-delà, à l'interdiction explicite de certaines pratiques corporelles, comme le fait de chiquer, par certains enseignants, ou comme le fait d'avoir son capuchon sur la tête [O1]. Ce dernier cas de figure du capuchon, tel que l'observateur s'en souvient, est aux antipodes de la bataille usante pour les enseignants et les éducateurs des écoles de relégation, qui consiste à contrôler la correction vestimentaire d'élèves dont la résistance à l'école passe par l'investissement dans des tenues considérées comme indésirables (le survêtement de sport) ou dans le fait de garder sa casquette sur sa tête. Ici, l'élève dans [O1] est une enfant à peine sortie du primaire, qui ne s'est probablement même pas rendu compte qu'elle avait gardé son capuchon. Le fait de l'avoir gardé est une marque infantile, et non un signe de résistance à l'autorité. Le fait que les éventuels « relâchements » des codes en matière de nourriture (les sucettes en classe) et de tenue (la capuche) soient concentrés en classe de 1^{ère} D [O5] est par contre significatif de la difficulté globale du maintien de l'autorité dans ces classes, et de la résistance parfois très active des élèves.

Propreté du local

[Observations n° 5] Sinon, le local est assez agréable. Un papier est affiché à côté du tableau : « Ordre et propreté dans la classe ». La classe est effectivement propre.

[Observations n° 17] Une autre petite scène intéressante a lieu avec l'entrée en classe. Les élèves se plaignent de la saleté du local : « *Madame c'est une vraie porcherie ici...* » Il y a effectivement des crasses par terre. Ce qui est intéressant, c'est le ton employé. D'abord je pense à une petite provocation. Mais en réfléchissant à toute la scène, il apparaît que les élèves ne le font pas [comme je le connaissais en enseignement de relégation il y a 10 ans], pour ralentir le rythme du cours (résistance) ou pour créer une diversion, ou par provocation, mais parce qu'ils sont réellement gênés de l'état de la classe. Une des élèves (Lamia ? qui y va d'elle-même, ce n'est pas l'enseignante qui le lui demande) va chercher un balai et nettoie un peu le local avant qu'on démarre le cours. Je me pose (et pose à l'enseignante) la question de savoir pourquoi le personnel d'entretien laisse le local dans cet état...

[Observations n° 23] Lamia s'occupe du seau pour essuyer le tableau : « *Madame, je peux le changer ?* » [je me souviens que c'était déjà Lamia qui s'était emparée du balai la semaine d'avant pour nettoyer la classe d'un air décidé et volontaire]. L'enseignante convoque Quentin dans le couloir. Samira balaie la classe.

Ce qu'il faut retenir en ce qui concerne la question de la propreté du local, au-delà de la consigne rappelée dans [O5], c'est tout l'investissement symbolique que les élèves ont réalisé dans [O17] et [O23], au point de prendre en main spontanément et de manière dynamique la question de la propreté en classe. Une des quatre directions d'écoles racontait à un observateur le cas de figure d'un incident avec un parent d'élève qui se serait indigné que sa fille, qui avait été grossière avec une des femmes de ménage de l'école, puisse être obligée à un travail d'intérêt général lié au travail du personnel d'entretien. Le stigmate du contact avec la saleté et du travail jugé éventuellement « déshonorant » explique sans doute cette réaction outrée et outragée du parent. Ce qui est intéressant, c'est qu'on voit ici le renversement de situation, où les élèves veillent eux-mêmes sur la propreté du local, question qu'ils ont investie personnellement. Il n'y a plus de tabou ou de gêne, comme le fait Lamia, à s'emparer de la ramassette et du balai. La réaction de l'observateur est en relation à nouveau avec son expérience en école de relégation. La remarque sur la saleté du local pourrait être le prétexte à une provocation, à un amusement collectif, à un dérivatif (« tuer le temps » scolaire en le concentrant entièrement sur une série d'« incidents » divers). Ici, comme dans le cas du « capuchon » dans [O1], il n'y a rien en ce sens.

3.3.6. Les « rappels à l'ordre » entre élèves

Les enseignants ne sont pas les seuls à rappeler à l'ordre sur les différentes consignes (comportementales) précitées. Il arrive que les élèves s'en chargent aussi. Reste à savoir s'il s'agit d'autocontrainte, d'une discipline intériorisée, ou éventuellement d'autres choses qui sont en jeu.

Les rappels à l'ordre entre élèves

[Observations n° 3] Lorsque les bavardages se font trop forts, on peut entendre un « *Ta gueule !* » de la part de certains camarades de classe afin de ramener le silence.

[Observations n° 12] Les élèves bavardent entre eux. Mokhtar fait « *Chhhht !* »

[Observations n° 14] Angelo (s'adressant à Ramon) : « *Tais-toi et écoute.* »

[Observations n° 14] D'autres élèves interviennent pour dire à Ramon d'arrêter.

[Observations n° 18] Quelqu'un frappe à la porte et attend qu'on lui dise d'entrer. Un élève, Nicolas, arrive avec dix minutes de retard. Il entre en disant : « *C'est les bus Monsieur* ». Le professeur ne dit rien. Un autre élève le reprend « *Excusez-moi d'arriver en retard Monsieur* ». Le professeur acquiesce : « *Oui, d'abord* ».

[Observations n° 18] Le professeur demande des nouvelles des deux absents. Un élève répond : « *Elle arrive tout le temps en retard, c'est une habitude.* »

Les observations réunies à [O12] et [O14] sont *en principe* facilement décodables : les élèves se rappellent à l'ordre spontanément en cas de bavardage, une situation qui n'est cependant pas apparue fréquemment dans les observations. Un autre très beau cas de

rappel à l'ordre est celui de [O18], où un élève anticipe la réaction éventuelle de l'enseignant et rappelle la consigne sans que celui-ci n'ait rien eu à dire ou à rappeler : il faut s'excuser d'arriver en retard. Mais en y regardant de plus près, on constate que c'est Angelo, un élève lui-même assez difficile, et membre d'un « groupe de bavardage » auquel appartient Ramon, qui a rappelé à l'ordre ce dernier (dont il ne faut pas rappeler le portrait « difficile » qui ressort des observations). Une certaine ambiguïté s'installe alors sur le rappel à l'ordre, si l'on garde à l'esprit par comparaison une situation typique des interactions dans les écoles de relégation : les élèves peuvent faire semblant de se rappeler à l'ordre, ces interactions verbales parfois bruyantes et envahissantes contribuant encore plus à gêner le travail de l'enseignant. Le rappel à l'ordre apparent peut être en réalité un dérivatif, une marque de résistance. On notera en tout état de cause que le rappel à l'ordre dans [O3] implique une grossièreté, ce qui renvoie au point développé ci-dessus sur les interactions verbales grossières.

Quant à l'observation [O18], elle a également sa part d'ambiguïté : la stigmatisation par un élève du comportement consistant à arriver en retard peut être une forme de moquerie entre élèves, équivalente à celles examinées plus haut en matières de performances scolaires, ou à nouveau, une interaction typique rencontrée en école de relégation : des élèves qui partagent les mêmes difficultés peuvent acquérir une forme d'humour noir et désabusé sur les « stigmates » qui les frappent : faibles performances, retard, absentéisme, « déviances » diverses, etc. Le fait que la classe [O18] se caractérise par un humour féroce, comme on l'examinera plus loin, peut rendre plausible cette piste d'un humour désabusé et d'une auto-stigmatisation.

Un dernier jeu d'observations fait apparaître un intéressant cas de figure où les élèves évoquent entre eux leurs problèmes de comportement, alors qu'ils attendent de passer chacun à leur tour dans le couloir où l'enseignante les reçoit séparément durant son heure de titulariat pour évoquer leurs difficultés et leur donner leurs « points » :

Lorsque les élèves en parlent entre eux

[Observations n° 12] L'enseignante sort parler en tête-à-tête avec Lamia. Les élèves continuent de discuter : « *Moi j'ai 12 [en comportement]* » ; « *Souhaite-moi bonne chance* » [en fait je comprends que l'enseignante leur donne leurs points au fur et à mesure, dehors]. Conversations entre élèves : « *T'as eu combien d'échecs ?* » ; « *Et toi, combien d'échecs ?* ». Je comprends qu'un des élèves n'a pas voulu faire le tour du parc, en disant « *M'sieur, je suis blessé* », et il n'a pas eu de points.

3.3.7. Tentatives de « résistance » à l'autorité émanant des élèves

Cette partie de chapitre est assez longue, et fait appel à des observations détaillées, dans la mesure où plusieurs cours étaient marqués par des pratiques de résistance à l'autorité, parfois d'élèves individuellement, parfois de classes, globalement, où la résistance s'apparente au chahut. Nous allons commencer graduellement, en évoquant les « tentations » pour la résistance et « tentatives » de résistance de la part des élèves, jugulées par l'enseignant, puis les cas de figure d'enseignant visiblement « testé » en matière

d'autorité par les élèves, et enfin les cas plus éprouvants pour l'enseignant de perte de contrôle de sa classe.

On sort...

[Observations n° 19]

- Un élève : « *Qu'est-ce qu'on marque dans le journal de classe ?* »
- L'enseignante : « *Je ne dis rien tant qu'il n'y a pas le silence.* »
- Paul : « *De toute façon, quand il sonne, on sort.* »
- L'enseignante : « *Non. Tant que je ne vous dis pas de sortir, vous restez en classe.* » (le ton est ferme et autoritaire).

L'interaction est très claire : dans une classe assez turbulente (et donc bien dotée en *tentations* pour la résistance), Paul tente de « tester » l'autorité de l'enseignante en marquant le fait qu'il n'attendra pas l'autorisation de sortir du local. La réponse, comme le souligne l'observateur, est « ferme et autoritaire », et tue ainsi la tentative de test dans l'œuf. La consigne est rappelée fermement.

La tentation et tentative peut devenir plus systématique, et prendre l'apparence d'un véritable test en matière d'autorité subi soit par le/la stagiaire qui fait « ses débuts » sous le regard de l'enseignant, soit par un enseignant remplaçant, soit par l'enseignant face à certaines classes plus turbulentes.

3.3.8. « Tester » l'autorité

Le « test » en matière d'autorité peut viser tout d'abord les personnes en situation d'enseignement les plus fragiles en matière d'autorité, puisqu'ils ne « font que passer » dans certaines classes, les stagiaires :

Tester le stagiaire

[Observations n° 14] Le stagiaire casse la craie en appuyant trop fort sur le tableau, ce qui provoque un rire bruyant de l'élève.

[...] Il y a un exercice, tout le monde participe et lève le doigt pour répondre.

Ramon donne une réponse sans lever le doigt :

- Stagiaire : « *La prochaine fois tu lèves la main* »
- Ramon : « *Et si je veux pas ?* »
- Stagiaire : « *Et bien je ne t'écouterai pas.* »

[...] Ramon tire la chaise de Stéphane qui s'est levé pour le faire tomber. Mais Stéphane s'en rend compte. La prof demande à Ramon de lui remettre son journal de classe. Celui-ci refuse en disant qu'il va rester calme. L'enseignante a demandé cinq fois le journal de classe sans que Ramon accepte de le lui remettre. Il a fallu qu'elle se lève pour qu'il consente finalement à le donner.

L'ambiance qui règne et les risques qui pèsent sur le stagiaire sont bien traduits par le cas du rire impoli sur la craie qui casse. Le dialogue qui fait suite entre Ramon et le stagiaire illustre bien la tentative de test. Mais si le test s'adresse au départ au stagiaire, il glisse vers l'enseignante, suite à la chamaillerie entre Ramon et Stéphane. Ramon refuse à *cinq* reprises de remettre son journal de classe à l'enseignante, ce qui montre toute la difficulté

à imposer le rappel à l'ordre à cet élève, avec lequel il faut aller plus loin (l'enseignante se lève) dans la menace pour le faire obtempérer.

C'est vous le chef, pas moi...

[Observations n° 10] Nadia souffle en disant « *Fais chier !* ». Elle se lève ensuite pour jeter quelque chose à la poubelle située près de la porte. Elle s'arrête en chemin pour regarder par la fenêtre. Elle fait de même en retournant à sa place. Pendant ce temps, la professeure écrit au tableau, le dos tourné.

On peut entendre depuis l'autre classe l'enseignante élever la voix pour appeler Ramon. Cela provoque des rires dans le groupe que j'observe.

Nadia se dirige vers la professeure, qui est occupée avec Sylvie, afin qu'elle vérifie son exercice. L'enseignante lui fait remarquer qu'elle est occupée. Nadia retourne à sa place en râlant.

Selim sollicite également beaucoup l'enseignante, mais sur un ton qui se rapproche davantage de l'exigence que de la demande.

Ainsi, Selim et Nadia, qui sont les moins appliqués, sont les élèves qui sollicitent le plus souvent la professeure.

Pendant que l'enseignante s'occupe de Selim, Sylvie l'interpelle :

- « *Madame, j'ai tout mauvais* »

Rires dans la classe.

Les élèves ont l'habitude d'interpeller directement leur enseignante, sans lever la main, ni se préoccuper si elle est occupée. Il y a une forme d'exigence immédiate d'attention.

Sylvie se lève pour jeter quelque chose à la poubelle. Elle se met à danser pendant la professeure est occupée avec Tarik.

Nadia frappe le pied de Selim. Celui-ci demande :

- « *Qu'est-ce qu'il y a ?* »

Nadia ne répond pas. Elle demande ensuite un mouchoir à l'enseignante. Celle-ci fait remarquer qu'elle n'est pas un distributeur de mouchoirs (apparemment, c'est une demande récurrente). Selim lui en donne un. Quelques instants plus tard, Nadia fait mine de frapper Selim, sur le ton de la plaisanterie, car le mouchoir est parfumé.

Nadia et Selim semblent entretenir une relation de type « Je t'aime, moi non plus ». Ils se chamaillent, se taquinent l'un l'autre, mais rient également ensemble.

Nadia souffle souvent « *Fais chier* ».

Lorsque l'enseignante écrit au tableau, Nadia fait à nouveau mine de frapper Selim. La violence sous forme « ludique » semble être un moyen de communication entre eux.

Sonia soupire beaucoup. Elle gomme ce qu'elle a écrit sur sa feuille au crayon. Ce mouvement provoque un bruit de grelots dû au tintement de ses bracelets. Elle insiste exagérément sur son mouvement de bras afin de faire du bruit. Elle regarde la réaction des autres élèves, personne ne réagit. Elle arrête.

Elle adopte une attitude nonchalante et contestataire avec sa professeure.

Sylvie a pris sans autorisation le corrigé de l'exercice sur le bureau de la professeure. Celle-ci s'en rend compte un peu plus tard :

- « *Dis, tu te sers toi ?* »

- « *Mais je corrige madame !* »

- « *Bon, bin tu me demandes* »

Jason est très discret dans son coin. On ne l'entend pas. La professeure en arrive presque à l'oublier.

Tarik, qui me semblait *a priori* être un élève au comportement difficile, se révèle être très concentré depuis le début de l'heure, tout comme son voisin Bertrand. On ne les entend pas. [...]

L'enseignante se dirige à ce moment vers Sonia pour s'occuper d'elle alors qu'elle était occupée avec Sylvie. Celle-ci s'écrie :

- « *Madame ! Vous m'oubliez !* »

L'enseignante rit et retourne vers Sylvie. [...]

La professeure réprimande un élève. Selim y met son commentaire dans le sens de l'enseignante. Celle-ci réagit :

- Prof : « *Tu as fini de faire le chef ? C'est au moins la troisième fois aujourd'hui* »

- Selim : « *C'est pas moi le chef* »

- Prof : « *Ben, je sais pas...* »

- Selim : « *Chais pas ? C'est vous le chef, pas moi* »

- Prof : « *Ben oui, normalement* »

La professeure s'adresse ensuite à Sonia et Sylvie :

- « *Les filles ! Ça suffit !* »

Nadia intervient :

- « *Les filles ? J'ai rien fait moi !* »

L'enseignante se reprend :

- « *Deux filles sur trois...* »

Sonia intervient à son tour :

- « *Pour une fois que c'est pas elle, elle fout toujours le bordel !* »

Sylvie renchérit :

- « *Ouais, d'habitude c'est elle* »

La professeure, placée derrière Nadia, sourit sans mot dire.

Sonia ajoute alors :

- « *Tu vois ! La prof est d'accord.* »

Nadia sourit sans répondre.

Un peu plus tard, l'enseignante réprimande Sonia car elle n'a pas beaucoup travaillé aujourd'hui et son livre est sale. Cela provoque le rire de Nadia.

Depuis l'autre classe, on peut entendre l'enseignante crier :

- « *Daniel ! Va t'asseoir !* »

Selim répond en direction du mur :

- « *Ouais Daniel, va t'asseoir !* »

Rires de Nadia.

Fin du cours, journal de classe.

Il fallait conserver presque in extenso cette observation en classe pour montrer toute la richesse des désordres juvéniles en 1^{ère} D, et les difficultés du contrôle enseignant sur ces désordres. Un paramètre est d'emblée extérieur, celui des contraintes spatiales (mauvaise insonorisation du local) : Miguel Souto Lopez évoquera cette question dans la suite du rapport (chapitre III). Ce sont ces paramètres défailants qui expliquent la fin assez comique de l'observation, quand des élèves en classe réagissent de manière ludique à ce qui se passe dans l'autre classe parce que le bruit fait plus que filtrer. Cette défaillance sonore renforce encore la propension éventuelle à la résistance ludique.

Pour le reste, une accumulation de consignes évoquées plus haut sont abandonnées ou défailantes ici, car les élèves se déplacent et prennent la parole sans autorisation, de manière parfois grossière, sans être rappelés à l'ordre sur ce point. Ce n'est qu'au stade ou

un élève vient s'emparer sans autorisation du corrigé de l'exercice sur son bureau que l'enseignante l'admoneste. Mais les rappels à l'ordre qu'elle opère sont faibles et parfois ambigus, accompagnés d'un rire complice. Les élèves cherchent également à « embrouiller » l'enseignante avec ce dialogue sur « qui est le chef » qui fournit le chapeau à l'illustration ethnographique. Les élèves râlent *mezzo voce*, et prononcent dans le même registre des grossièretés traduisant leur ennui. Le ton qu'ils emploient envers l'enseignante donne à l'observateur l'impression qu'on est loin des « demandes » et plus proche de l'exigence faite à l'enseignante. Les élèves s'illustrent par certains dérivatifs, comme cette jeune fille qui danse, et pas mal de taquineries et de chamailleries « à plaisanterie » entre eux, entre binômes éventuels. Mais ce qui est fondamental dans les impressions de l'observateur, c'est tout ce qui touche à une *demande* d'attention des élèves. Si cette demande peut éventuellement prendre la forme irrespectueuse de l'exigence un peu provocatrice, il n'en reste pas moins que ces classes se donnent à voir comme des lieux où les élèves ont un énorme besoin, assez envahissant, qu'on fasse attention à ce qu'ils font.

3.3.9. *Le chahut*

Dans certaines observations, les difficultés de l'enseignant face aux désordres des élèves sont encore plus importantes, puisque la résistance de ceux-ci et l'énervement de l'enseignant éreinté par les désordres, et qui peine à assurer les rappels à l'ordre, contribuent à un cadre global où l'autorité, même surinvestie à titre défensif, apparaît chancelante, comme dans l'exemple suivant :

La vidéo

[Observations n° 16] La professeure arrive. Nadia, Sylvie et Sonia critiquent devant moi sa démarche et son maquillage. J'imagine qu'elles me font suffisamment confiance pour adopter ce genre d'attitude devant moi.

[...] Le rang suit l'enseignante. Celle-ci s'énerve et crie. Angelo reçoit une remarque pour son vocabulaire. Il répond alors : « *Mais Madame ! Chiant c'est pas un gros mot. 'Casse-couille' c'est un gros mot.* » Dans les rangs, Selim répétait sans cesse « 20 kilos ! ». J'ai compris par la suite qu'il parlait de l'enseignante qui est très mince. En classe, je me suis assis à côté de Selim, dans le fond de la classe, côté fenêtre. Nadia est juste devant moi. Elle me demande si je ne veux pas être leur professeur. Elle m'a assuré qu'avec moi ils seraient plus calmes.

[...] Pendant la correction d'un exercice, Selim demande à voix haute du fond de la classe : « *Madame ! Pourquoi j'ai eu 20/100 au bulletin ?* »

L'enseignante ignore totalement la question. Puis elle s'énerve sur Sonia qui donne une réponse alors que c'était Johnny qui était interrogé. [...]

Vingt minutes avant la fin du cours, la classe sort pour se rendre à la bibliothèque afin de visionner un documentaire [...]. L'attention est très difficile à obtenir. L'enseignante prend le journal de classe d'Angelo qui jouait avec Stéphane. Il en rigole. En lisant la remarque inscrite dans le journal de classe, il a lancé son journal de classe sur le bureau, furieux. Il a alors quitté la classe en claquant la porte. Son énervement fait rire Stéphane.

À la sonnerie, presque tout le monde se lève et quitte le local alors que la vidéo tourne encore. Seuls Tarik, César et Calvin sont restés en classe. Cependant, les affaires des élèves sont restées dans le local de classe qui était fermé à clé. Mais

les élèves ont demandé à une autre professeure de leur ouvrir le local. Ils entrent alors bruyamment récupérer leurs affaires.

Dès le départ, avant même l'entrée en classe, l'observateur peut se rendre compte que ces élèves assez désabusés ont une relation difficile avec l'enseignante, car ils essaient de lui expliquer, par la plaisanterie, combien ils ne la respectent pas (la démarche/le maquillage), et tentent même de le « mettre de leur côté » en lui demandant de « faire leur jeu ». Les élèves cherchent la complicité avec l'observateur, mais montrent aussi qu'ils ont passé les limites conventionnelles de l'irrespect en dénigrant ainsi leur enseignante (parfois « dans son dos », comme l'élève qui prononce « 20 kg »). C'est une *mise en situation* intéressante pour ce qui va suivre. On y voit l'enseignante se réfugier dans l'autorité, mais ce que nous (les deux auteurs du rapport) pensons être en l'occurrence une autorité surinvestie et assiégée d'autant plus par les élèves, jusqu'à sa défaillance. Les rappels à l'ordre erratiques, et la lucidité des élèves sur le caractère aléatoire du rappel à l'ordre, renforcent le chahut qui monte et l'énervement de l'enseignante, qui semble agacée par ses élèves à un degré très important.

De manière plus détaillée, on revoit le thème de la grossièreté des élèves réapparaître, une grossièreté pleinement consciente d'elle-même, et donc comme forme de résistance à l'autorité, puisqu'elle apparaît dans une interaction où l'élève cherche à mettre l'enseignante en boîte (la « provocation » est ici évidente). Que les élèves soient passablement désabusés pour certains apparaît clairement à travers le cas d'Angelo, qui rigole face à la menace de note dans le journal de classe, décrédibilisant ainsi la menace en question, et de Stéphane, qui ricane face à la « sortie » d'Angelo. Mais Angelo réagit cependant plus directement en lisant la remarque en question, et avec force. On peut se demander dans quelle mesure il ne vient pas de se rendre compte à ce moment que la note en question, sans doute salée, sera probablement lue par ses parents. Sa crise de fureur pourrait s'expliquer ainsi tant elle contraste avec sa nonchalance dédaigneuse préalable. La même dimension de recherche de complicité avec l'observateur de la part d'élèves assez désabusés se montre dans l'observation suivante :

Il est infernal en informatique...

[Observations n° 20] Dona me demande si je vais venir en français. Je réponds que je viendrai soit en français, soit en informatique. Patrick m'interpelle en me disant qu'il est infernal en informatique car il n'aime pas le prof. Celui-ci a rédigé un rapport de discipline à son encontre parce que Patrick l'avait traité de « casse-couilles ». Patrick me dit que c'est faux. Paul me dit que ce n'est pas au prof qu'il l'a dit mais à lui.

À nouveau, l'élève n'a pas de peur ou de gêne de confier à un « étranger » à l'école son irrespect pour un enseignant, et tire une certaine fierté à se mettre en scène dans des situations de résistance scolaire, puisqu'il garantit du spectacle à l'observateur si ce dernier le suit dans le cours en question. L'observation suivante donne à nouveau une bonne mesure de la capacité au désordre et au chahut de certaines classes observées :

Le brouhaha

[Observations n° 22] Cet incident provoque un brouhaha général. La moindre occasion est bonne pour provoquer des commentaires qui se transforment en

bavardages généralisés. [...] David accompagne Christian à l'infirmerie. Le cours alterne entre chahut et calme complet. Le moindre incident est une occasion pour chahuter. David revient en classe pour prendre les affaires de Christian et les lui amener. Bavardages. Kenny tambourine le sol avec ses pieds. Ce chahut constant est fatigant, même pour moi qui suis assis dans le fond de la classe, en simple observateur.

David est sorti. Retour au calme.

La professeure interroge Nicolas en disant aux autres de le laisser répondre. David répond à la question. L'enseignante s'énerve.

Jonathan est ailleurs, il regarde par la fenêtre. Il n'a pas ses affaires et ne recopie rien de ce qui est écrit au tableau. Il asperge Nicolas de déodorant.

Les élèves perturbateurs sont Jérémy, Kenny, David, Nicolas, François et Raymond.

Fin de l'heure, tout le monde se rend au local vidéo afin de visionner un documentaire sur la Terre.

Raymond fait preuve d'insolence envers l'enseignante. Celle-ci menace ses élèves sans jamais mettre ses menaces à exécution.

L'observateur le dit bien : *tout est prétexte* au chahut. Les élèves sont rôdés à faire du moindre petit événement un dérivatif qui puisse relancer le chahut et le brouhaha. Parfois, comme dans un exemple examiné plus haut (les grelots de Sonia, dans [O10]), la « proposition » individuelle de chahut tombe à plat, parce que les autres élèves ne suivent pas le dérivatif proposé. Parfois tout s'agence et se succède naturellement pour raviver le chahut, comme dans le cas de l'incident au déodorant. À nouveau, l'autorité assaillie est érodée, peu sûre d'elle-même, puisque les rappels à l'ordre ne sont pas mis à exécution, au risque de décrédibiliser complètement l'enseignante et de lui attribuer par la suite une « réputation » négative parmi certaines classes. À d'autres moments, comme dans le cas suivant, on pourrait dire que les particularités de certains cours vont agir au *diapason* avec le chahut éventuel des élèves, dans une classe de 1^{ère} C cette fois :

Cacophonie

[Observations n° 3] A 13h50, je me trouve devant le local [...]. J'attends la sonnerie et l'arrivée de la classe. Je peux entendre le chahut des élèves qui occupent le local ainsi qu'une voix de femme en train d'élever la voix pour exprimer son mécontentement, menaçant de prendre les journaux de classe. Cependant, le chahut ne diminue pas.

À 13h55, les élèves de 1C arrivent progressivement. À ce moment, la porte du local s'ouvre. Les élèves qui l'occupaient sortent bruyamment. Je vois une femme à l'intérieur. Je demande à un élève si elle est leur professeure de [...]. Il me répond par l'affirmative. Je constate que les élèves de 1C n'entrent pas. Je vais trouver la professeure pour me présenter. [...]

Il y a un chahut constant. Une bonne partie des élèves parle en même temps que la professeure. Celle-ci en interpelle un au hasard :

- « *Ca ne te dérange pas de parler pendant que je parle ?* »

Pendant ce temps, les autres continuent de parler. La remarque a eu l'effet d'un coup d'épée dans l'eau.

Le calme revient lorsque l'enseignante donne des explications concernant un jeu qu'ils vont commencer avec sept tubes en plastique de taille et de couleur différentes. [...]

Tout le monde veut participer au jeu. Tous les bras sont levés, accompagnés d'une bruyante cacophonie de « *Moi !* » « *Madame !* ».

La professeure s'énerve, le calme revient pour trente secondes. Elle distribue les tubes à des élèves de la première et de la deuxième rangée.

Le jeu a l'air d'amuser les élèves. Lorsque les bavardages se font trop forts, on peut entendre un « *Ta gueule !* » de la part de certains camarades de classe afin de ramener le silence. La rangée la plus turbulente est celle du fond mais c'est aussi la seule rangée qui n'a pas reçu de tube.

On alterne les tubes. Nouvelle occasion de faire du bruit. Parmi ceux qui n'ont pas encore joué, sept reçoivent un tube, dont la plupart se situent dans la rangée du fond. Plutôt que de taper le tube sur la main, l'un ou l'autre frappe la tête d'un voisin de banc, ce qui les fait bien rire. Cette nouvelle distribution est beaucoup moins performante que la première, les élèves étant plus turbulents. Il faut cependant noter que lorsqu'un enchaînement de notes se passe bien, il y a presque un silence complet.

L'enseignante me jette fréquemment des coups d'œil. Je sens que ces regards sont liés au chahut de la classe. Peut-être y a-t-il une forme d'inquiétude vis-à-vis de ce que je pourrais penser de ce bruit constant. [...]

C'est la fin du cours. Les élèves doivent prendre leur journal de classe. Tout le monde s'exécute et écrit ce qui est marqué au tableau. Le moment du journal de classe indique la fin du cours. Tout le monde se lève sans autorisation alors qu'il n'a pas encore sonné. La professeure en fait la remarque, certains passent outre. À la deuxième remarque, il y en a encore un qui reste debout. Nouvelle remarque, l'élève finit par s'asseoir également. À l'extérieur du local, dehors, un élève passe devant la fenêtre et jette une bouteille en plastique. L'enseignante n'a pas le temps de s'en rendre compte. L'élève est déjà parti. Des élèves le dénoncent.

À la fin du cours, la professeure dit aux élèves qu'elle ne les félicite pas, que c'est la première fois qu'ils « *mettent autant de bordel* ». Silence dans la classe.

Ici, la « mise en situation » commence à nouveau avant même l'entrée dans le local, par le bruit qui s'en dégage, et que l'observateur interprète comme un chahut ponctué de rappels à l'ordre. À l'intérieur, c'est le cycle du chahut et du calme, du rappel à l'ordre (parfois énervé) de l'enseignant et des désordres qui domine ici. Le désordre, c'est essentiellement le bavardage à voix haute, et quelquefois un « incident » (la bouteille jetée) venant de l'extérieur. Ces voix peuvent incommoder l'enseignante jusque dans les cris demandant la prise de parole empressée au « jeu ». Tout ce qui a trait au jeu dans cette observation sera traité un peu plus loin, mais on peut constater que ce ne sont plus nécessairement les rappels à l'ordre, parfois répétés à plusieurs reprises, qui rétablissent nécessairement le silence, mais l'exaltation de l'attente du « jeu » à venir, ou les rappels à l'ordre (sous forme de grossièretés) entre élèves. Malheureusement, le jeu est une nouvelle occasion de cacophonie, de taquineries plaisantes entre élèves (à coups de tubes), et l'observation se termine par un duel pénible pour l'enseignante devant demander trois fois aux élèves de se rasseoir. L'énervement monte et les mots aussi, ce qui amène les élèves à comprendre finalement jusqu'à quel degré d'énervement ils ont pu pousser l'enseignante, et à faire silence.

Ce qui est également intéressant ici, c'est de voir que la tentative de rappel à l'ordre, sous la forme « par l'absurde » que nous avons déjà rencontrée (« ça ne te *dérang*e pas de parler pendant que je parle » (nous soulignons), ne peut fonctionner que si l'élève a pleinement

intériorisé la « norme » selon laquelle l'idée même qu'il pourrait en l'occurrence être *dérangé* par l'enseignant qui parle est choquante (au sens où elle *doit* être choquante). Si l'élève n'a pas intériorisé ces consignes, qu'il n'y a donc pas autocontrainte, ou qu'il les connaît bien mais qu'il a choisi de ne pas les respecter avec certains enseignants, ce type de rappel à l'ordre est inefficace. C'est pour cela que l'enseignant en arrive à s'énerver : une strate intermédiaire de rappel à l'ordre plus direct manque sans doute entre le rappel à l'ordre « par l'absurde » et l'énervement.

Négociations et remédiation

[Observations n° 5] Bien qu'il subsiste un certain chahut, les élèves sont tout de même plus calmes qu'au cours de [nom du cours]. [...] Les bavardages ne cessent pas. Le professeur se retourne : « *Qui est-ce qui parle ?* ». Personne ne répond. Malgré les bavardages, les élèves notent ce qui est écrit au tableau, sauf Raymond. Je me demande s'il arrive à lire de sa place. [...]

Tommy lance un papier dans la poubelle depuis son banc. L'enseignant le réprimande :

- « *Tommy !* »

- « *Il est dedans, M'sieur* »

Le professeur se retourne pour vérifier et ne dit rien.

Le cours reprend. Sandrine joue avec son GSM et rigole avec Iris. Le professeur interpelle Jérémy :

- « *Jérémy ! tu te retournes !* »

Jérémy n'obéit pas. Le professeur n'insiste pas.

Plus tard, c'est au tour d'Alexia :

- « *Alexia ! Assieds-toi convenablement !* »

Mais pas de remarque pour sa voisine Ana qui est adossée au mur et rigole avec Jonathan et Olivier.

Le professeur regarde Iris et Sandrine papoter et rigoler. Il menace Iris de lui mettre une note. Celle-ci rouspète, d'un air un peu agacé :

- « *C'est bon ! J'me tais maintenant* ».

Exercice en classe dans un manuel. L'enseignant précise qu'il s'agit d'un travail individuel :

- « *Pendant ce temps-là, je ne veux rien entendre. C'est un travail individuel.* »

Malgré cette consigne, on peut entendre des chuchotements. Réaction du professeur :

- « *Chuuut !* »

Les chuchotements persistent et se transforment en bavardage général. Réaction du professeur :

- « *Qui est-ce qui est en train de faire du bourdon encore ? Iris ! Tu as déjà eu une note, tu n'as pas ton matériel et tu vas avoir encore une note !* »

- « *Mais M'sieur, il [Jérémy] m'a posé une question et j'ai répondu.* »

L'enseignant est assis à son bureau, occupé à écrire. Pendant ce temps, bon nombre d'élèves ne font pas l'exercice. Ils discutent ou font autre chose. Réaction du professeur :

- « *Vous n'en avez pas marre !?!* »

Un calme relatif revient mais ceux qui ne travaillaient pas ne s'y mettent pas pour autant.

Olivier qui est en train de discuter doit donner la première réponse de l'exercice. Il rouspète en disant que c'est Jonathan qui parlait mais il s'exécute.

Je n'ai pas assisté à la dernière heure de cours car une conversation s'est engagée spontanément avec le professeur. J'en ai profité pour lui poser quelques questions à propos des élèves qui me paraissaient être les plus turbulents.

Tout comme la professeure précédente, il s'est justifié concernant le chahut des élèves. Il disait que leur degré d'attention était lié au cours qu'ils avaient eu juste avant (dans ce cas-ci, le cours précédemment observé). Il a cette classe le matin du même jour et ils sont plus calmes. Par ailleurs, le cours auquel j'ai assisté est un cours de remédiation obligatoire pour toute la classe. Cela signifie qu'ils ne voient pas de nouvelle matière mais révisent ce qui a été vu. Du coup, certains élèves qui n'ont pas besoin de ces révisions en profiteraient pour ne pas écouter en classe. L'enseignant n'aime pas cette remédiation obligatoire pour la classe. Il préférerait cibler les élèves qui en ont réellement besoin.

Le dernier jeu d'observations permet d'illustrer la transition entre une classe à chahut et une classe où l'enseignant suivant voit « remonter » le chahut comme une fumée qui s'envole progressivement, toujours sous la forme du bavardage. Mais le contexte éclaire sur ce chahut : une fin de journée scolaire, un cours à chahut puis un cours de remédiation, créent peut-être des conditions propices à la « montée en puissance » du chahut. Ce qui est particulièrement intéressant ici, ce sont les tentatives des élèves de *négozier* avec leur professeur. Argumentant sur les raisons d'un comportement indésirable en classe (bavardage), par exemple, la négociation est explicite dans la remarque de Tommy sur le fait que le papier « est dedans » (la poubelle) où il l'a lancé : le professeur ne sanctionne pas le lancer et se contente de vérifier que le papier est bien là où le dit l'élève. En l'occurrence, il a accepté la proposition de « négociation » de l'élève et le rappel à l'ordre tombe à l'eau. La perte d'efficacité du rappel à l'ordre dans le même cours se montre à plusieurs reprises sur la régulation du bavardage, jusqu'à ce que le ton de l'enseignant doive monter lui aussi, comme dans le cas de sa collègue. La combinaison d'inefficacité des rappels à l'ordre et de négociations explique sans doute l'attitude insolente d'Iris face à la menace de sanction, présentant la situation comme si c'était elle qui prenait la décision en toute autorité, et pas son enseignant. Toute la question de « prise de contrôle » des élèves de la classe en matière d'autorité (inversée) se pose donc dans ces différents exemples, qui illustrent la difficulté (étreintante) de travail des enseignants.

3.3.10. *L'humour des élèves*

L'analyse de l'humour des élèves nous semble primordiale, tant au chapitre de leur sociabilité juvénile en classe, parfois très enfantine, comme on le verra (rires et jeux), et qui peut parfois intervenir comme distraction éventuelle par rapport au « jeu » scolaire d'assiduité et de concentration, que dans le cadre d'un humour plus rétif, de « résistance » éventuelle à l'autorité. Le second type d'humour est analysé en écho aux descriptions de Paul Willis dans les années 1970 en matière d'humour des enfants des ouvriers (les *lads*, les « gars ») dans l'école industrielle en Angleterre. Un humour décrit comme inventif, mais aussi rude, brutal, aux accents virils et machistes (Willis 1978). Il est évidemment délicat de départager l'humour en formes « bénignes » interactionnelles, qui sont sous le contrôle des enseignants, et en formes qui se rangeraient plus dans la résistance à l'autorité des enseignants. Il y a toujours un peu d'arbitraire dans ce « rangement » des

interactions, qui est avant tout utilisé ici à titre heuristique, et en fonction de l'ambiance globale dans le travail avec certaines classes observées.

Un humour bénin/enfantin

[Observations n° 12] Pour le voyage scolaire : les élèves doivent choisir leur place au dortoir. Il y a six lits par dortoir. Ils doivent faire une liste avec les noms de ceux avec lesquels ils veulent partager le dortoir. [L'enseignante] leur demande : « *Est-ce que vous l'avez fait ?* ». Réponse : « *Non* ». Elle reprend : « *Il faut le faire maintenant* ». Et poursuit par une blague : « *Sinon il y a de la place dans la chambre des professeurs* ». Humour des élèves : « *Il y a une télévision ?* » [dans la chambre des profs] ; « *On peut apporter le GSM ?* ». L'enseignante demande pourquoi l'élève veut apporter le GSM : « *Ben, je vais appeler mon père* ». Sourire moqueur de la fille qui est juste devant le garçon. [ce sont peut-être Djamel et Yasmina, rétrospectivement, mais pas sûr] Elle essaie d'attraper sa feuille. [...] La discussion sur ce qu'ils veulent apporter dérive. C'est Djamel qui parle : « *Moi je mets le mp3 et je roule (à vélo)* », en répondant à la remarque « *Ah, tu fais du vélo ?* ». Humour sur le fait qu'il risque de se prendre une voiture en roulant avec son lecteur mp3. [...]

L'enseignante leur dit qu'ils vont tirer au sort la personne avec laquelle ils entreront en correspondance.

- « *Les vieilles et les vieux !* » (commente Yasmina, toujours sur un ton ironique).

L'enseignante la reprend : « *... Les personnes âgées* ».

- Yasmina : « *Ma sœur elle m'avait dit qu'elle avait eu une vieille blonde* » (ironique).

L'enseignante présente de petits cartons orange. Yasmina tend les doigts avec impatience vers le carton. Après avoir obtenu un correspondant, les élèves se consultent à voix basses, échangent des messes basses, et veulent parfois échanger entre eux leurs cartons pour « *un monsieur/une dame* » entre eux lorsque le choix qu'ils ont eu ne les satisfait pas. Une élève a eu « *un monsieur* » et elle fait l'abattue. Elle s'abat lourdement sur son banc. Commentaire ironique de Mokhtar : « *Elle a eu un Monsieur et elle a plus envie* ». [...]

L'enseignante leur explique ensuite au tableau comment construire la forme de la lettre qu'ils vont écrire, en dessinant la forme rectangulaire de la lettre pour commencer. Les élèves lèvent le doigt pour demander « *On est le ?* »

- « *Le 23* », répond l'enseignante.

- Djamel : « *L'anniversaire de mon grand frère !* » (Djamel). [...]

- Samira : « *Madame, faut pas mettre le lieu où on a écrit la lettre ?* »

- « *On peut mettre le local* », dit un élève (ils en rient). [...]

- Mokhtar, sur le ton de la plaisanterie : « *On peut aussi parler de notre caractère ?* » Les élèves, à l'invitation de l'enseignante, consultent un de leurs tableaux muraux où leurs « présentations » sont déjà affichées. Sur l'une de celles-ci, je remarque un drapeau marocain. [...]

Des élèves commentent les attributions de personnes pour la correspondance : « *Lui, il a eu une Madame et elle un Monsieur...* » (sourire plaisantin). [...]

- L'enseignante, à un élève : « *Tu as certainement beaucoup de questions à lui poser [à la personne âgée]* ».

- Une élève [je pense que c'est Yasmina], commentant le nom de sa correspondante : « *Madame [prénom de la dame]... Lechien !!* » (sur un ton ironique – les élèves rient). Et d'ajouter : « *Est-ce qu'elle a un chien ?* » (humour sur la question de l'enseignante).

- Une élève : « *John !* » [le prénom de son correspondant]. Cela la fait rire, à plusieurs reprises.

Il y a trois minutes de pause à la sonnerie, et l'enseignante va parler en tête-à-tête avec Djamel en dehors de la classe. Les élèves continuent à commenter ce dont ils vont discuter avec les personnes âgées : « *On peut dire que j'aime bien les lasagnes ?* »

- L'enseignante : « *Tu peux tout dire* ». Les élèves bavardent entre eux. Mokhtar fait « *Chhhht !* » Je remarque que les élèves restent très calmes alors que l'enseignante est juste à l'extérieur avec la porte refermée. Ils écrivent leur lettre. Deux élèves ont regardé le carton orange qui porte le nom de « Madame Lechien » (« *Lechien !!* » commentent-ils amusés), et se montrent leur travail en cours. L'enseignante rentre et fait des tableaux au mur avec des cas de figure pour la discussion avec les correspondants : « *Ce que j'aime* », « *Tout sur moi* » et « *Ma présentation* ».

- Yasmina évoque son propre prénom, ironique : « *L'année passée elle m'appelait [nom déformé par la correspondante, mal compris], cela fait plus français* ». [...]

- Mokhtar refait une plaisanterie sur le nom de sa correspondante, en voulant faire rire (cherche à faire le clown) : « *Moi si je m'appelle Lechien je me suicide* ». [...]

- Yasmina (commentant ce qu'elle écrit) : « *J'ai 14 ans, je suis Marocaine* ».

- Un autre [Djamel, je crois] : « *J'aime bien la lasagne ; j'aime bien les slips boxer* ».

[Observations n° 13] Mokhtar fait rire la classe avec ses « atchoum » qu'il fait la manière d'un chat qui tousse. L'enseignant fait une remarque parce que la classe rit.

[Observations n° 23] Il y a une discussion amusante entre l'enseignante et les élèves sur la récitation du poème, sur la posture corporelle à adopter durant la récitation. La discussion porte en particulier sur Yasmina, qui s'en amuse : l'enseignante lui recommande de ne pas réciter avec une posture corporelle qui est plutôt celle d'un garçon (« *comme un garçon...* »). Yasmina s'en amuse et imite cette posture : « *écarter les jambes comme un cow-boy* ». Elle a en effet à ce moment, avec un grand sourire, les deux pieds posés avec aplomb, de manière décidée, avec assurance (style cow-boy, effectivement), assez en avant. Elle fait le geste de les poser comme cela, avec une certaine rudesse, parce qu'elle en (sou)rit avec les autres et l'enseignante.

On peut observer un « badinage » plaisant en classe, assez bénin, d'interactions humoristiques entre élèves ou à l'égard de l'enseignant(e) dans [O12], [O13] et [O23]. Les blagues sur les « lasagnes », sur le « caractère » montrent bien cet humour bénin. Les élèves sont portés à rire, de manière très enfantine, comme quand ils s'amuse des petits étournements de Mokhtar. Le rire n'est pas ici prétexte au chahut ou à la résistance, il est simplement une trace vivante de leurs sociabilités très juvéniles, que l'enseignant peut s'efforcer de « cadrer » comme dans le cas décrit dans [O13] : les élèves sont en situation d'interro et le rire n'a pas sa place à ce moment. La blague de Djamel sur les « slips boxer » doit évidemment être analysée à l'aune de tout le portrait global de Djamel. Plaisantin de la classe, mais aussi décrocheur scolaire, respectant son enseignante privilégiée (sa titulaire), mais marqué par une trajectoire scolaire qui s'effiloche, Djamel essaie d'« amuser la galerie » avec cette blague qui indique un registre plus « ado », plus mûr, puisque l'allusion sexuée est ici évidente. Cette brève interaction est tout à fait atypique avec l'ambiance habituelle de la classe et la majorité des élèves, qu'il s'agisse

d'élèves très petits, moins âgés que Djamel, ou d'élèves dont les interactions en matière de pudeur sont éventuellement marquées par des codes familiaux extrêmement stricts dans ce domaine.

Parfois, comme dans le cas de Yasmina plaisantant au début du « projet lettres » sur les personnes âgées, l'humour est un véritable révélateur des systèmes de valeurs des élèves. C'est avec un brin de brutalité directe, d'humour narquois, que Yasmina, toujours à sa manière un peu vive, qualifiée d'impulsive par son enseignante, parle des « vieux » et des « vieilles », ou de sa sœur qui a eu comme correspondante « une vieille blonde ». La distance ironique la moquerie sous-jacente, indiquent un malaise dans le contact intergénérationnel avec des personnes âgées inconnues, qui n'appartiennent pas au cadre familial immédiat. Peut-être est-ce une manière pour Yasmina, par l'humour, de marquer sa méfiance envers le projet. Tout cela contraste profondément avec l'attitude enthousiaste et empreinte de fierté de Yasmina, par la suite dans le projet. Un autre « révélateur » de ces incidents humoristiques autour du projet est l'échange des correspondants masculins ou féminins que les élèves souhaitent opérer. La hantise des filles, éventuellement des filles d'origine marocaine dans la classe, d'avoir un correspondant (âgé) masculin, est à nouveau en arrière-plan de l'interaction, qui se traduit par la gêne et le malaise, dont l'humour de Yasmina apporte quelques traces, quand elle ironise sur « John », le correspondant âgé. L'humour apparaît éventuellement marqué par un ancrage familial tissé de constructions de l'altérité, Yasmina opérant par sa boutade sur la « vieille blonde » une sorte de marquage « ethnique » séparant ce qu'elle est à ses yeux (elle se définira avec fierté dans ces observations comme « Marocaine ») de ce que les « autres » sont. Le même marquage revient sous une forme inversée quand Yasmina explique que sa correspondante de l'année passée (mais peut-être est-ce celle de sa sœur ?) déformait son nom en langue arabe parce qu'elle ne le comprenait pas, en le francisant de la sorte.

À certains moments, il apparaît que Djamel et Yasmina, assis ensemble dans [O12] et [O13], sont les binômes d'une sorte de spectacle à deux où l'un et l'autre surenchérissent dans le « comique », Yasmina restant cependant dans le « jeu » scolaire à la différence de Djamel. Le « style » interactionnel de Yasmina, très intéressant, apparaît bien dans la fin de l'observation [O23], où l'enseignante lui fait cette remarque sur l'hexis corporelle lors de la lecture (récitation en classe) d'une poésie. Yasmina a un style « garçon manqué », « cow-boy », comme son enseignante le lui dit, espérant la « recadrer » en matière de posture corporelle dans un style plus proche de ce que sa propre socialisation scolaire lui a sans doute fait intérioriser. Tout cela fait beaucoup rire Yasmina, et la classe également, l'interaction bénigne et comique entre Yasmina et l'enseignante apparaissant comme un de ces petits moments de « détente » en classe qui relâchent la tension éventuelle (fatigue, ennui) des routines entre enseignants et élèves. Le rire les a rapprochées, enseignante et élève, tout restant cependant sous le contrôle de l'enseignante, la classe ne dérivant pas ainsi vers le chahut ou la résistance. Le portrait de Yasmina comme « garçon manqué » aux manières de cow-boy contraste ici furieusement avec Gabriella, dans la même classe, qui se donne un air plus « adolescente », comme on le verra en examinant les inquiétudes de son enseignante à cet égard.

Avec des classes objectivement plus « difficiles » dans les observations, les observations font alterner échanges humoristiques « bon enfant » et marques de résistance à l'égard de l'ordre scolaire. Il est cependant notable que l'humour bon enfant, dans l'exemple ci-dessous, est adressé à un *étranger* à l'ordre scolaire comme aux routines scolaires, à savoir l'observateur. Comme sociologue, il n'est ni stagiaire, ni enseignant, les élèves le reconnaissent (et lui comme observateur le favorise) comme « extérieur » et « neutre ». Ils lui montrent alors une complicité ludique, soit en recherchant de la valorisation à ses yeux, comme ci-dessous, soit en tenant comme dans d'autres observations, de le rendre complice de leur « résistance » à certains enseignants.

De l'humour bon enfant à la résistance

[Observations n° 11] En attendant que tout le monde soit habillé, des élèves qui étaient dans l'autre groupe en mathématiques me demandent qui je suis. Daniel me demande si je viens du Guide Michelin et si je vais mettre des étoiles à l'école [nom de l'école]. Je ris de bon cœur et je réponds que je viens simplement faire des observations pour voir comment ça se passe en classe. J'explique brièvement les raisons de ma présence. [...] Il est bientôt 10h50. Les élèves se préparent pour la récréation. En attendant la sonnerie, Daniel et Stéphane me demandent quelle est ma nationalité. Je leur réponds que je suis espagnol. Daniel me demande si je suis intéressé par la cuisine et si je veux cuisiner avec eux. Je lui réponds que je préférerais goûter ce qu'ils auront fait. Daniel me dit que c'est une bonne idée, comme ça, je mettrai des étoiles.

La recherche de valorisation (les « étoiles ») est ici exemplaire. Dans un cours où l'enseignante a pourtant mis en garde l'observateur contre les situations régulièrement « difficiles » avec les élèves, la recherche d'une certaine fierté dans le travail en cuisine se montre particulièrement. C'est ici que la césure symbolique (et un brin arbitraire) avec un autre genre d'humour, celui qui ressemble plus aux « gars » de Willis (1978), peut être opérée. Les « gars » de Willis, ancrés dans la résistance scolaire, montraient par leur humour qu'ils rejetaient les codes comme les attentes de l'école, notamment en matière d'assiduité et de performances scolaires. Les « gars » tournaient en dérision le « jeu » scolaire et tout ce qu'il implique au niveau comportemental. On retrouve un petit quelque chose de tout cela dans l'interaction suivante, par laquelle un élève redoublant explique que s'il a gardé son manuel scolaire de l'année passée, il a déjà toutes les réponses dedans. Donc plus d'efforts à faire, à la différence des autres, comme l'élève semble vouloir le dire :

Le manuel déjà rempli

[Observations n° 5] Après la correction d'un exercice avec le professeur, celui-ci passe beaucoup de temps à parler d'un manuel qu'il fallait commander (remise du bon de commande et de l'argent au professeur). [...] Les doubleurs, comme Jérémy, sont autorisés à réutiliser le manuel qu'ils avaient l'an dernier, à condition qu'il soit en bon état. Cette précision devient un sujet de discussion à voix haute entre Jérémy et Tommy, depuis leur place respective (à deux bancs d'intervalle). Tout le monde se tait et écoute, y compris le professeur. Jérémy fait le fier en disant qu'il a gardé le sien avec les réponses déjà inscrites.

Une nouvelle interaction entre élèves et observateur fait apparaître quelque chose qui n'a pas été observé ailleurs. Si l'observation (et le fait d'écrire à toute vitesse) a

souvent éveillé la curiosité des élèves (parfois inquiète, comme on le verra plus loin), les « voisins de banc » des deux observateurs n'osaient pas nécessairement formuler les questions qui leur passaient probablement par la tête. Selim, dans l'exemple ci-dessous, non seulement ose le faire, mais il entame une interaction « à plaisanterie » avec l'observateur, qui est peut-être « cousine » du « test » imposé aux stagiaires et aux enseignants dans les exemples examinés plus loin. Comment l'observateur va-t-il réagir à ce « test », se demande probablement l'élève. La réponse par le sourire de l'observateur est une manière de faire comprendre que l'humour a été compris et accepté, et le sourire répond alors au sourire. Mais en ce qui concerne le contenu de la blague, on peut se demander s'il n'est pas en lien avec les éventuelles « contre-performances » scolaires (lecture/écriture) des élèves d'une classe de 1^{ère} D assez difficile à gérer (l'observateur de cette classe penche également pour cette hypothèse : l'élève est très faible et très perturbateur).

Un humour « brut de pomme »

[Observations n° 10] Selim m'adresse la parole :

- « *M'sieur, arrêtez d'écrire comme ça, vous allez vous fatiguer* »

Il s'adresse ensuite à Tarik en m'imitant :

- « *Ca fait une heure qu'il écrit comme ça !* »

J'adresse un sourire à Selim en guise de réponse, il me le rend.

L'humour qui « teste » l'autorité, dans les deux exemples qui suivent, est adressé à un stagiaire (le stagiaire dans [O14] est globalement « testé » par les élèves, comme on a déjà pu le voir plus haut) ou à l'enseignant :

Un humour qui « teste »

[Observations n° 14] Stéphane est le plaisantin de la classe :

- Stagiaire (montrant un dessin) : « *C'est une lampe à huile* »

- Stéphane : « *A l'huile de frite ?* »

- Stagiaire : « *Non, pas à l'huile de frite.* »

[Observations n° 18] L'enseignant donne un exercice à réaliser pour le 5 mars (la semaine suivante, c'est congé de carnaval et il y a conseil de classe le vendredi 26, les élèves sont en congé).

L'exercice consiste à construire une pyramide comme celles qui sont disposées sur les armoires dans le fond de la classe. Nicolas, le plus sérieusement du monde, propose d'en réaliser une avec de petites briques. L'enseignant donne les consignes :

- base (carré) : 5 cm

- hauteur : 12 cm

- Matériau : au choix

F : « *M'sieur, on peut acheter une pyramide déjà fait et on vous la rend. C'est vrai, on respecte la consigne puisque vous l'avez pas écrit* » [...]

Georges est un élève particulièrement perturbateur, ce que me confirmera l'enseignant plus tard. F se fait remarquer également mais en même temps il semble très intelligent. Il fait parfois des remarques un peu déplacées mais pleines de sens. [...]

Le professeur explique la notion de hiérarchie dans le cadre du cours. Il prend l'exemple de l'école, au sommet il y a le directeur, puis la sous-directrice, etc.

F : « *C'est nous les plus importants. Sans les élèves y a pas d'école* »

Nicolas : « *En dehors de l'école, on est tous aussi importants* »

Prof : « *Oui, le code civil dit que tous les Belges sont égaux devant la loi* »

Apparemment, le professeur a tendance à répéter ses leçons, pensant qu'il en était arrivé à un point antérieur du cours. F lui fait la remarque : « *M'sieur, chez vous le cours c'est en mode replay* »

Nicolas : « *Il a Alzheimer* »

On voit que l'enseignant a envie de rire mais qu'il se retient.

Les élèves sont assez dissipés et indisciplinés dans l'ensemble, quelques perturbateurs mais pas méchants. Ils ont un certain humour.

On voit dans l'observation ci-dessus un échantillon de l'inventivité des élèves en matière d'humour. D'abord avec une négociation amusante sur l'objet à construire, qui montre collectivement la « ruse » inventive de l'élève, qui se valorise ainsi dans une contre-performance scolaire proche de celles des « gars » de Willis (en faire le moins possible en classe). Et il est difficile, comme pour l'enseignant concerné, de ne pas succomber soi-même à cet humour inventif mais brutal, même quand il vous vise directement. Ce qui susciterait pour un autre enseignant, dans son « cadre » personnalisé d'autorité, avec d'autres classes éventuellement, un véritable *casus belli*, avec sanctions à la clé, devient ici un moment de complicité implicite entre enseignant et élève, marque probable de « l'adaptation » personnalisée de l'enseignant à cette classe et aux difficultés comportementales qu'elle représente. La tentative néanmoins d'une certaine « prise de contrôle » par les élèves de la classe est notable, marque claire de la résistance active à l'autorité, que l'on retrouve également dans la petite remarque selon laquelle les élèves sont « les plus importants » dans l'école.

Un humour viril

[Observations n° 20] Patrick m'interpelle pendant le cours. Il veut me montrer quelque chose. Il prend sa calculette. Je ne me souviens plus exactement l'histoire qu'il me raconte à propos d'une femme. Le fait est que dans cette histoire, il y a une série de chiffres qui apparaissent (exemple : elle a trois enfants, elle habite au numéro 85, etc.). Il utilise ces chiffres pour effectuer une série d'opérations sur sa calculette. À la fin de l'histoire, il obtient comme résultat : 351493773. En retournant la calculette, on peut lire, à partir de ces chiffres, « ellebaise ».

[Observations n° 21] Les élèves gloussent en me voyant discuter avec l'enseignante à qui j'explique la raison de ma présence. Patrick m'avait dit que leur prof de français était une « bombe » et que j'allais craquer. Je préfère ne pas imaginer ce qu'ils peuvent bien se dire.

Un dernier point rattache l'humour des élèves de certaines classes observées avec celui des « gars » de Willis (1978), c'est le thème de la virilité, déjà esquissé brièvement en ce qui concerne Djamel et ses « caleçons boxer ». Il apparaît ici à nouveau, au-delà de la « calculette » virile [O20] grâce à la complicité recherchée avec l'observateur, dans une certaine nonchalance irrespectueuse à l'égard de leur enseignante, qualifiée de « bombe » [O21]. Le fait de le partager avec l'observateur est autant une marque de confiance que de nonchalance des élèves en ce domaine, puisqu'ils n'ont pas peur de mettre en avant ce genre de jugements envers une personne étrangère à l'école et fraîchement apparue. À nouveau, cet humour viril, cru et brutal, est un « test » envers l'observateur, autant qu'une marque d'une certaine résistance banalisée chez les élèves.

3.3.11. Jeux, dérivatifs et « *dadas* » en classe

Si le « jeu » scolaire d'assiduité et de concentration s'oppose à quelque chose, c'est bien aux « jeux » juvéniles créant de la distraction entre élèves. On pourrait reprendre ici à Erving Goffman les deux notions de « dérivatifs » et « *dadas* » (*tricks*) qu'il avait dégagées dans le cadre de l'univers psychiatrique, quand les patients « tuaient le temps » (et la routine) hospitalière par une série de jeux ou de marottes collectives ou solitaires, qui leur permettent de « s'échapper » en pensée de l'hôpital (Goffman 1968). Manifestations de l'ennui autant que manières de « tuer » l'ennui, on les retrouve dans le cadre scolaire sous des formes typiques, que le « cadre » scolaire rappelle ou non à l'ordre. La première manifestation étant bien évidemment, en masse d'observations, le bavardage, déjà traité plus haut, mais qui reste bien la plus massivement présente des formes de dérivatifs et une manière de « jouer » en classe.

Jeux solitaires

[Observations n° 5] Jérôme joue avec sa latte en plastique souple, il la tord dans tous les sens et ne semble pas concentré sur le cours. Olivier mange une sucette de façon nonchalante. Jonathan, son voisin, fait de même. [...] Sandrine joue avec son GSM et rigole avec Iris.

[Observations n° 7] Benoît et Michaël semblent effectivement bien s'entendre. Ils rigolent discrètement ensemble pendant trente secondes. L'enseignante n'a rien vu. Ces deux élèves semblent être les moins attentifs, surtout Benoît qui joue avec sa calculette. Il se met à écrire avec un peu de retard. Il doit alors recopier sur Michaël et lui demander des explications.

[Observations n° 12] Une des filles lance un moment son portemine en l'air en le faisant tourner, et le laisse tomber.

[Observations n° 15] Giovanni est adossé au mur, il dessine sur son classeur.

[Observations n° 16] Johnny a inventé un lanceur de projectile à air comprimé avec le tube en plastique d'un stylo à bille et une petite cartouche d'encre vide dont la base a été découpée. Il faut fixer l'extrémité de la cartouche dans le tube, la partie découpée côté extérieur. Un bout de papier préalablement mâché est introduit dans le fond de la cartouche. Ensuite, il faut enfoncer la tige du bic dans l'autre extrémité du tube en plastique. Le bout de papier est alors projeté à plusieurs mètres de distance.

[Observations n° 18] G profite que le prof demande à Nicolas s'il comprend les questions pour regarder discrètement son GSM dans sa poche. Regarde-t-il l'heure ? A-t-il un copion inscrit dans son téléphone ? [...] G ne semble pas avoir étudié. Il joue encore discrètement avec son GSM. Il interpelle son voisin du coude et lui montre une question pour demander la réponse.

La marque la plus récurrente du « jeu » solitaire, sans doute sans que les élèves s'en rendent compte eux-mêmes, c'est le détournement des « objets » scolaires, du matériel, pour jouer avec ces objets machinalement : crayons derrière l'oreille, ciseaux que l'on fait tourner du bout des doigts au-dessus de la tête, bics que l'on lance en l'air en les faisant tourner, etc. Comme ces gestes sont souvent machinaux, ils n'empêchent pas toujours l'élève de s'appliquer à autre chose, de lire un livre, de suivre le cours, de continuer à répondre à un exercice. Mais dans certains cas le « dérivatif » occupe toute l'attention, comme cet élève dessinant sur son classeur, ou un autre qui joue avec sa calculette. Il arrive évidemment que certains objets ne soient pas scolaires, comme le

GSM qui apparaît dans [O18] alors que l'observateur se demande s'il s'agit d'une forme moderne de copion ou d'un « jeu » en classe. Mais le plus bel exemple de dérivatif reste le « dispositif » de projection inventé par Johnny dans [O16]. Si ce n'est que ce dérivatif sera probablement utilisé (s'il n'est pas confisqué entre-temps) dans le cadre plus collectif des interactions ludiques entre élèves.

Jeux collectifs

[Observations n° 1] - « *Morgane, qu'est-ce que tu fais ? Tu mets cela de côté* ». [Morgane était en train d'écrire un petit mot sur un bout de papier, qu'elle cache sous sa trousse à la remarque]

[Observations n° 1] Le cours se termine alors que Morgane continue à faire des billets doux, et que Steve et Karim se font des petits combats en se tapotant sous leur banc, en rigolant.

[Observations n° 5] Pendant que le professeur écrit au tableau, Nicolas, qui est assis face à la classe, fait un signe de la main signifiant « bonjour » aux élèves. Rappel à l'ordre du professeur : « *Nicolas...* ».

[Observations n° 10] : Leur attention est difficile. Nadia se retourne, Selim lui envoie un bisou sonore. Nadia est à moitié retournée et fait des signes avec un élève situé derrière la fenêtre, à l'extérieur.

[Observations n° 11] Après vingt minutes d'explications, l'attention de César, de Stéphane et de Sonia se relâche un peu. Ils font des mimiques entre eux pendant que l'enseignante écrit au tableau.

[Observations n° 12] Mokhtar prend d'un geste vif le carton de Djamel, d'un geste espiègle.

[Observations n° 17] Djamel tapotait sur sa voisine en souriant [taquineries ?]. Il m'aperçoit le regardant faire cela et s'arrête. Sa voisine se retourne également vers moi d'un air ennuyé [comment interpréter cela ?]. [...] Djamel et Yasmina se taquinent à nouveau puis vérifient si je regarde. Ils s'interrompent. La fille se tourne à nouveau quand Djamel lui dit que je regarde. Il a le même regard ennuyé que tantôt.

À nouveau, les observations sont riches sur les « petits jeux » entre élèves, qu'ils soient tolérés ou non, et contrôlés ou non par le « cadre » comportemental fixé par l'enseignant. Le bavardage doit être ajouté ici, même s'il a été examiné plus haut, et en rappelant qu'il peut prendre des formes non verbales, sous la forme de signes entre élèves [O5], [O10], de « bisous » envoyés en l'air [O10] ou de mimiques (grimaces) entre élèves [O11]. L'intervention du « bisou sonore » est d'ailleurs une autre de ces rares (ou brèves) manifestations, dans leur classe d'âge, de comportements d'approche entre filles et garçons en classe, difficiles à interpréter quelquefois entre chamailleries juvéniles ou comportements d'approche (le cas de Yasmina et Djamel, par exemple, reste mystérieux).

Les « petits mots » que l'on se fait passer [O1], présentés dans les observations comme « billets doux », ne sont pas nécessairement liés à ce type de badinage entre filles et garçons, mais à des formes de communication non verbale en classe par des « dispositifs » informels qui doivent échapper au regard de l'enseignant. Entre garçons, ce sont plutôt les petites chamailleries, « tapes » viriles et petits combats relativement discrets, à coups de mains sous le banc qui dominent, bien qu'on puisse en voir de plus exubérants pour des élèves plus âgés, dans les couloirs des écoles observées. Une certaine rudesse virile, communément acceptée, peut transparaître dans ces petits combats, posant cependant la

question de leur limite, comme dans le cas de la petite bagarre entre Djamel et Mokhtar examinée plus loin. Enfin, les petites choses que l'on se « chipe » entre élèves [O12] sont sous le signe des relations à plaisanterie, dans les observations présentées.

Le mélange de comportements que l'on qualifierait d'infantiles (jeux d'enfants) et de comportements éventuellement plus adolescents est une impression qui vient souvent à l'observateur pour cette classe d'âge, et surtout pour ces classes regroupant des élèves de 12 à 15 ans très différents entre eux en « styles » et en personnalités. Quelques observations rassemblées ci-dessous reprennent en tout état de cause les situations les plus « infantiles » que nous avons pu observer :

Les marques infantiles du jeu

[Observations n° 1]

- L'enseignante : « *Boris, qu'est-ce que tu apprécies en toi ?* » [en parlant d'un des exercices du livre où les élèves doivent parler de leurs qualités]

- L'enseignante : « *Yacine ?* »

- « *Je me trouve beau, Madame* » [Yacine faisant un peu le clown, et se tournant ravi vers les autres élèves qui en rient]. « *Ben, c'est une qualité !* » reprend-il ensuite.

Sarah, au dernier rang à droite, ne se tient plus de rire, au point que :

- « *Madame, je dois faire pipi, il me fait trop rire* » [se tortillant sur sa chaise].

[Observations n° 17] Nadia se lève rageusement après avoir jeté le papier, pour le ramasser, le repose bruyamment du plat de la main sur le banc. Elle sourit en bavardant avec Djamel. Celui-ci a en ce moment un crayon par-dessus l'oreille gauche. Nadia soulève le cahier et le repose bruyamment. Elle s'agite sur sa chaise. Une des filles à gauche coupe avec ses ciseaux, avec un sourire enfantin, un cheveu de sa voisine [Daisy] et le lui montre. Lui tâte également ses cheveux tressés. Elles discutent des cheveux avec Gabriella. [...]

Les trois garçons plaisantent entre eux. « *On s'ennuie, on peut faire un truc ?* » (d'un sourire moqueur). Je constate que ce sont les filles qui ont pris en main l'écriture sur le poster, et Lamia écrit (du coup les garçons montrent qu'ils s'ennuient).

Les filles du premier groupe sont au tableau pour faire une figure. Elles font des sortes de vagues avec la craie, trois vagues qui se répètent l'une à côté de l'autre. Si je comprends bien il s'agit de discuter de la décoration du poster. Le tableau se remplit de vagues sur le panneau du milieu et celui de droite. Les filles essaient différents modèles : « *Non, comme ça !* » (en traçant leurs vagues les unes après les autres). Les garçons du même groupe tournent autour de la table et jouent.

[Observations n° 21] Patrick et Paul utilisent la manche de leur manteau adossé sur leur chaise pour simuler un talkie-walkie.

[Observations n° 23] L'image des grains de sable dans le désert intervient, suscitant une discussion amusée chez les élèves. [L'enseignante] leur demande d'imaginer le nombre de grains de sable dans un bac à sable, en leur disant qu'ils ont probablement joué autrefois dans un bac à sable. « *Infini !!!* » répond Yasmina inspirée. Elle est penchée en arrière victorieusement pour formuler sa réponse. Et derechef de faire semblant de les compter (les grains de sable) : « *1 - 2 - 3 - 4...* »

Le « talkie-walkie » de Patrick et Paul [O21] est un exemple amusant de ces dérivatifs entre binômes qui « aspirent » momentanément ou durablement les élèves dans la

distraction. Le « faire comme si » (on utilisait réellement un talkie-walkie) est un bon exemple de jeu infantile. On retrouve la même dimension chez ces garçons dans [O17] qui s'ennuient parce que les filles font – appliquées comme elles le sont – tout le travail sur les affiches, et qui jouent à ce moment parce qu'ils s'ennuient. Le groupe de filles qui dessine des vagues au tableau pour chercher le « bon modèle » de vagues à dessiner sur l'affiche, fournit une illustration de comportement au départ scolaire (on va essayer de créer un modèle sur le tableau) qui devient vite un jeu d'enfant (le tableau se remplit de vagues pour le pur plaisir d'en dessiner). Enfin, dans le même jeu d'observations, la mèche de cheveu coupée et échangée est une autre bonne illustration de « moment infantile » en classe. À nouveau, dans le cas de [O23], le cas de Yasmina est intéressant à observer. La métaphore utilisée par l'enseignante dans son cours de religion fait appel à une « image » assez forte, celle des grains de sable dans le désert. Sous le charme, Yasmina se met à compter les grains de sable comme un enfant après avoir formulé spontanément une approximation de réponse, enchantée de montrer qu'elle suit bien. Le plus drôle, au niveau des observations, apparaît dans l'interaction en classe dans [O1] entre Yacine le « plaisantin » (l'équivalent de Djamel dans une autre classe) et l'enseignante : le plaisantin a tellement fait rire Sarah que celle-ci, se tortillant, déclare qu'elle doit « faire pipi ». Ici, l'aspect infantile de la situation est évident, y compris dans la franchise de Sarah devant le reste de la classe.

Les observateurs, en rencontrant ces signes « infantiles », ont parfois été tentés de les interpréter en les renvoyant « de l'autre côté de la frontière », à savoir comme propres à l'école primaire. La césure est sans doute arbitraire entre comportements infantiles propres au « primaire » et juvéniles propres au « secondaire ». Cependant, le « cadre » (« comportemental » et scolaire) peut concourir à favoriser cette césure, et à la faire intérioriser par les élèves. La régulation des « jeux » entre sans doute dans cette *transition* du primaire vers le secondaire. D'autres exemples de comportements sommairement interprétés comme « d'école primaire » interviennent ci-dessous :

Réfléchir avec les mains

[Observations n° 17] Yasmina, quand elle réfléchit, le fait par postures gestuelles, en faisant des gestes des doigts dans l'air (comme l'air de compter sur ses doigts ou de réfléchir en marmonnant *mezzo voce*). Je lui trouve en ce moment précis un comportement gestuel très « école primaire ».

Quelquefois, la *propension* au jeu des élèves, comme tentation, rencontre la proposition du jeu autorisée dans le cadre scolaire, sous forme de relâchement de la tension due au cours, en fin de classe, notamment.

Pouvoir jouer en classe

[Observations n° 3] Le calme revient lorsque l'enseignante donne des explications concernant un jeu qu'ils vont commencer avec sept tubes en plastique de taille et de couleur différentes. [...] Tout le monde veut participer au jeu. Tous les bras sont levés, accompagnés d'une bruyante cacophonie de « *Moi !* » « *Madame !* ». [...]

La professeure s'énerve, le calme revient pour trente secondes. Elle distribue les tubes à des élèves de la première et de la deuxième rangée.

Le jeu a l'air d'amuser les élèves. [...]

On alterne les tubes. Nouvelle occasion de faire du bruit. Parmi ceux qui n'ont pas encore joué, sept reçoivent un tube, dont la plupart se situent dans la rangée du fond. Plutôt que de taper le tube sur la main, l'un ou l'autre frappe la tête d'un voisin de banc, ce qui les fait bien rire. Cette nouvelle distribution est beaucoup moins performante que la première, les élèves étant plus turbulents. [...]

[Observations n° 7] Après cela, vient un *guess game* : *Who am I ?* Un(e) élève se dirige devant la classe, face aux autres, et doit faire deviner à tous quel(le) autre élève de la classe il/elle décrit. L'enseignante prend préalablement connaissance du nom à deviner. L'élève qui a la bonne réponse, passe devant.

[Observations n° 23] L'enseignante explique ce que c'est qu'un collage (fait à partir de magazines, notamment). En entendant les propositions, Gabriella souligne vivement l'une d'elles : « *Dessiner !!* » [...]

Sur la page que [l'enseignante] a distribuée, il y a également deux petits jeux, en bas de page, un labyrinthe et un jeu plus sophistiqué où il faut trouver un mot à partir de lettres mises en vrac. Un mot de 8 lettres lié au texte au-dessus des jeux. Yasmina se lance avec satisfaction dans le second jeu en annonçant qu'elle va le réussir. Elle demande, sérieuse : « *Et comment il s'appelle ?... l'autel ?* » Puis elle se retourne pour demander si quelqu'un a trouvé. Daisy propose un mot qui n'existe pas : phonétiquement, cela donne à peu près « *acofino* ». Rires dans la classe à ce mot qu'on ne connaît pas. [L'enseignante] leur donne alors la première lettre, puis la solution car personne ne trouve. Le mot est « confiance ».

- Yasmina : « *Ah ouais ! confiance !* »

L'autorisation « encadrée » du jeu que l'on découvre dans le cas de [O7] et [O23] peut cependant envahir tout le cours, quand la tentation du jeu devient l'omniprésence du jeu, dans le cas de l'exemple déjà examiné des « tubes » dans un cours observé [O3]. Il s'agit donc visiblement pour l'enseignant de savoir bien « doser » et « soupeser » l'offre de relâchement de la tension due à l'apprentissage par des périodes limitées temporellement de jeu, pour que la régulation du jeu et de l'emportement collectif dû au jeu puisse s'effectuer.

3.3.12. Fatalisme et honte

Un point important concerne le regard que les élèves observés portent sur leurs difficultés scolaires et comportementales ainsi que l'image publique qu'ils souhaitent ou non donner de ces difficultés. La honte du « stigmatisme » scolaire ou comportemental, dans un premier cas, peut ici s'opposer au désenchantement fataliste de l'élève désabusé, blasé sur ce double volet de l'autre côté. On peut donc opposer ici en résumé fatalisme et honte dans le domaine des stigmatisations.

La crainte d'être jugé

[Observations n° 20] Dona me dit que j'écris beaucoup. Elle me demande si je note tout ce qu'ils font. Je réponds que oui. Elle me demande ensuite si je sais comment elle s'appelle. Je réponds qu'elle s'appelle Dona. Elle a l'air surprise et ennuyée. Plus tard je la croiserai dans les couloirs de l'école et je lui expliquerai qu'aucun professeur, élève ou directeur n'a accès à ce que je note. Je ne suis pas là pour les surveiller mais pour comprendre ce qui se passe en classe.

[Observations n° 20] Patrick me demande si je note aussi ce qu'ils disent, même les grossièretés. Je réponds par l'affirmative et j'insiste en disant que personne d'autre que moi n'a le droit de lire mes notes. Les profs et le directeur n'en sauront rien.

Un des deux observateurs a finement saisi que la méfiance des élèves, à l'égard d'un observateur étranger à l'école, sur ce qu'il pourrait raconter sur leurs comportements, est liée au risque de surveillance et de contrôle. Mais au-delà se pose sans doute la question de la honte, dans la stigmatisation qui pèse sur les faibles performances scolaires comme sur les « mauvais » (au sens des consignes scolaires) comportements. L'exemple que l'on examinera plus loin, celui de Gabriella, dans l'analyse qu'en fait son enseignante-titulaire, montre la peur d'être jugée sur le mauvais comportement (en l'occurrence, dans le cas de Gabriella, « traîner » en rue avec des élèves plus âgés). On peut se demander si les regards parfois méfiants de Djamel et Yasmina pour l'observateur, ou plus rarement, d'autres élèves de la classe, ne se rapportent pas alors autant à la surveillance (et sanction) éventuelle qu'à la honte éventuelle d'être « jugé » sur ces comportements.

Le fatalisme

[Selim, un élève de 2D, arrive de façon nonchalante :

- « *Je suis en jour de renvoi* »

Selim n'est en réalité pas en jour de renvoi et doit rejoindre le rang pour se rendre en classe.

À l'inverse, la bravade de Selim sur son « jour de renvoi », ou bon nombre de comportements blasés et désabusés d'élèves (par rapport à la consigne, au rappel à l'ordre, à la sanction), illustrent une certaine acceptation du « stigmaté » du mauvais comportement, et parfois le retournement du stigmaté en « prestige » éventuel, comme dans le cas de Selim. Toutes les formes d'inversion du stigmaté peuvent être étudiées sous cet angle, comme par exemple la « bouffonisation » qui consiste à tourner en ridicule la sanction (ou la consigne) qui stigmatise (Goffman 1975), ou la « chevronisation » qui transforme en prestige – auprès d'autres pairs désabusés – ce qui « devrait » (toujours selon les consignes) en principe être source de honte (Javeau 1997).

3.4. Portraits d'élèves en difficulté de comportement

Plusieurs portraits d'élèves « décrocheurs » étant présentés par la suite, il paraît intéressant ici de reprendre un portrait d'élève non-décrocheur mais néanmoins problématique aux yeux de son enseignante-titulaire. L'observation [O23] a en effet été suivie d'un entretien avec l'enseignante, sans guide d'entretien, « à chaud » (puisqu'elle succédait directement aux interactions en classe), et portant sur ce qui venait de se passer en classe, de manière à ce que les observations soient directement suivies d'un « topo » global de l'enseignante sur certains élèves et certaines situations. Le portrait de Gabriella (élève de 1^{ère} C), au-delà des observations la concernant, en est émergé comme particulièrement intéressant sur le plan comportemental.

Le portrait de Gabriella [O23]

PV : Y a pas une Gabriella là-dedans, qui était devant, je pense ?

- *Gabriella ? Ah oui... Alors Gabriella. Cela aussi c'est...*

PV : Qui était plus... bon, je voyais qu'elle se mettait en avant pour le tableau, des choses comme cela, c'est... C'est comment en fait ?

- *Alors allons, disons qu'avec Gabriella, elle a aussi des jours de renvoi qui vont arriver bientôt. Disons qu'au niveau comportement, c'est vraiment Djamel et Gabriella dans la classe.*

PV : Ah oui ? OK.

- *Cela paraît peut-être pas comme cela parce que Gabriella elle fait beaucoup de coups en douce.*

PV : Oui ?

- *Apparemment il y a eu un vol de [tel objet] dans la classe.*

PV : Oh.

- *Hier mes collègues m'ont dit c'est... Moi faut que je suive cette affaire et faut que je voie un peu ce qui se passe. Voilà... Parce qu'elle a une influence de la part d'élèves plus âgés dans l'école.*

PV : Oui ?

- *Qui la poussent vraiment à faire des...*

PV : Des bêtises...

- *Des conneries quoi. Et donc un jour je l'ai trouvée moi j'étais en heure de fourche, j'étais dans la cour. Donc elle devrait être en classe et je lui dis : « Ah, qu'est-ce que tu fais là ». Et elle me dit « Ah j'accompagne une amie parce qu'elle va pas bien ». Et je lui dis : « Mais quand c'est comme cela, tu le dis à l'enseignant... » Donc c'est toujours comme cela. Elle essaie, quoi.*

PV : Elle triche un peu, on va dire, avec cela...

- *Et puis elle m'a menti à plusieurs reprises, aussi. Par rapport à la lettre de la personne âgée.*

PV : Ouais ?

- *Elle me dit : « Je vous ai rendu la lettre ». Donc moi je fais confiance, je compte comme cela. J'avais reçu les lettres de tout le monde, j'ai pas revérifié, je suis allé donner les lettres à [l'association intergénérationnelle]. Et puis [l'association] m'appelle et me dit euh... « On est au home et il nous manque une lettre ». Ah, pourquoi ? Mais c'est qui ? Ah... Gabriella... Et je me dis mais... Elle m'a dit qu'elle m'avait remise. Donc c'était pas vrai. Du coup le lendemain...*

PV : Et comment tu as traité cela avec elle ?

- *Ben je lui ai dit : « Mais écoute Gabriella, je suis très embêtée parce que j'ai eu un coup de téléphone ». Donc j'ai voulu la responsabiliser par rapport au fait que ce n'est pas qu'un engagement de notre classe. C'est un engagement enfin... On s'engage vraiment. Et là je lui ai dit : « Si tu veux pas participer au projet, t'es pas obligée, y a vraiment pas d'obligation à participer à ce projet. Tu peux lire, je t'amène des livres ». Parce qu'il faut pas que ce soit du contraint. D'ailleurs... ils ont eu le choix, je leur ai dit : « Voilà, on a un projet », c'est une heure par semaine, cela entre pas dans une cote. Y a pas de points donc... Libre à vous quoi...*

PV : J'ai vu effectivement le tout début de la chose. Parce que je les ai vus...

- *Ah mais oui...*

PV : Parfois réagir un peu avec euh... Avec amusement à la chose « tiens non, je ne vais pas parler avec des... » Mais maintenant ils sont dedans quoi. On le

- sent qu'ils sont... qu'il n'y a plus... en tout cas pas visible... d'ironie ou de distance par rapport à cela. J'ai l'impression qu'ils sont vraiment dedans quoi.
- *Et donc Gabriella aussi quoi, elle avait... Je lui dis : « Écoute, t'es pas obligée de participer mais je souhaiterais quand même parce que... tu m'as quand même menti quoi... C'est important... Je voudrais que tu m'écrives un texte qui explique pourquoi tu as fait cela et ta réelle motivation.*
 - PV : OK
 - *Et si tu me dis : « Non je ne suis pas réellement motivée », je l'entendrai, y a pas de soucis. Donc elle m'a écrit un texte pour me dire qu'elle était vraiment HYPER-motivée.*
 - PV : Ouais ?
 - *Mais qu'en effet elle a pas ses affaires à temps, elle oublie. Cela fait partie aussi de ce qu'elle est. Et donc euh... la personne âgée lui a fait une remarque dans la lettre. En disant... Euh... « J'étais triste de pas avoir la lettre en même temps que les autres ».*
 - PV : Et cela l'a conscientisée, on va dire ?
 - *Elle m'a dit : « Madame, vous croyez qu'elle est fâchée ? », elle m'a dit... Donc...*
 - PV : OK. C'est bien qu'elle reste comme cela et pas totalement dans le... dans le...
 - *Oui.*
 - PV : ... dans la distance par rapport à...
 - *Et donc là j'ai bien vu qu'elle a participé activement... Elle m'a même demandé pour changer de place, pour aller expliquer un mot à Djamel à un moment, alors qu'à d'autres moments elle se serait levée comme cela... Cela se passe comme cela parfois avec elle hein...*
 - PV : Ah tiens. C'est curieux parce que j'ai pas du voir le bon... euh... le bon moment.
 - *Ben voilà c'est qu'elle était vraiment bien dedans là aujourd'hui. [l'entretien se poursuit un moment] Et alors là j'avais vu aussi une info peut-être importante par rapport à Gabriella. À la réunion de parents j'ai été très mal à l'aise.*
 - PV : Oui ?
 - *En fait sa maman. Je crois qu'elle n'avait pas donné l'info. Du coup j'ai dû téléphoner à la maman pour prendre rendez-vous et elle n'est pas venue le même jour que les autres.*
 - PV : OK.
 - *On s'est vues dans ce local-ci avec la maman. Gabriella était toute fermée. Et la maman, très jeune... Comme... Je ne sais pas, je ne lui ai pas demandé évidemment mais...*
 - PV : Ouais ?
 - *Mais beaucoup plus jeune que moi, quoi. Enfin, j'ai l'impression que c'est une maman qui a eu son enfant très tôt. Et elle me dit « je sais plus comment faire ».*
 - PV : Ah, deuxième... deuxième cas quoi... [voir le portrait de Djamel *infra*]
 - *Oui, alors que... Alors que Gabriella elle est là, quoi. Elle me dit un peu devant... Et alors elle me dit : « Elle m'écoute plus, elle m'obéit plus ma fille ». Et la mère me fait des remarques par rapport au fait que sa fille se maquille.*
 - PV : Ah oui, OK.
 - *Elle me dit : « Voilà, ma fille se maquille, et moi, je refuse qu'elle se maquille. Elle n'a quand même que treize ans, Madame ! »*
 - PV : C'est cela.
 - *Du coup elle me met un peu à porte-à-faux. Moi j'étais plutôt... J'avais plutôt tendance à dire : « Mais finalement qu'elle se maquille cela ce n'est pas si grave c'est plutôt d'autres choses... »*

- PV : OK. Mais dans la famille là il y a visiblement un problème sur ça quoi...
- *Voilà... « Personne se maquille à treize ans, on ne peut pas avoir ce comportement-là, quoi ». Du coup, elle se maquille en cachette... Je le vois ! Elle vient à l'école...*
- PV : OK. Mais cela, c'est intéressant parce que c'est peut-être un truc entre filles de son âge qui lui paraît important, quoi.
- *Eh ben oui.*
- PV : Pour la visibilité...
- *Ben je pense que c'est pas finalement si grave mais qu'est-ce que je pouvais dire à la maman. J'avais l'impression d'être dans de la médiation plutôt que dans un rôle de titulaire euh...*
- PV : Cela c'est de nouveau des trucs que le PMS devrait prendre en charge... Pour un peu...
- *Mais oui... Mais... Il faudrait 5 temps plein en PMS ici...*
- PV : Oui, cela a l'air... Cela a l'air effectivement...
- *Du coup j'ai quand même expliqué à la maman. Je lui dis « Voilà, il y a peut-être d'autres choses vraiment importantes dont j'ai envie de vous parler par rapport à Gabriella ». Et là aussi elle m'a dit : « J'aimerais qu'elle aille à l'internat ».*
- PV : Pareil quoi [voir le portrait de Djamel, volume II du rapport]
- *Pareil, on renvoie à l'internat. Alors elle me demande un peu ce que je pense. Alors il y a l'internat [nom d'internat] près d'ici. Je connais un autre internat à [telle commune] où je lui conseille parce que c'est vraiment un internat avec un chouette suivi.*
- PV : Mais cela impliquerait un changement d'école alors, je suppose. Ou ils peuvent faire le trajet ?
- *Non, c'est possible.*
- PV : Parce que cela paraît loin quoi, comme...
- *[Telle commune], oui ben euh, faut voir un peu les possibilités. Donc je lui donne en tout cas ce que je connais puis euh... Gabriella manifeste qu'elle a envie d'aller à l'internat.*
- PV : Ah ?
- *Elle c'est clair : « Oh oui, envoie-moi, envoie-moi quand tu veux ». Donc je sais pas où ils en sont là, par rapport à cela.*
- PV : C'est peut-être très différent, l'expérience d'un garçon ou d'une fille, dans ce genre de choses. Peut-être que cela explique un peu... la réticence dans un cas, et puis l'envie de l'autre côté, quoi ?
- *Mais oui... Et là je pense que... Gabriella a vraiment envie de se séparer de sa mère.*
- PV : OK.
- *Elles deux... D'ailleurs j'ai vu, quand elles se parlaient, l'une parlait, l'autre était là « pfff », comme cela (geste d'ennui). Donc c'était : « Mais maman tu dois pas dire cela », donc. La maman me racontait des choses que Gabriella n'avait pas envie que la maman me dise. Donc j'étais vraiment très mal à l'aise...*
- PV : Elle prenait plus une pose, quoi, par rapport à sa mère...
- *Oui. Et donc là je leur ai dit : « Ecoutez, il y a aussi des structures qui peuvent vous aider à parler entre mère et fille quoi »... Parce que je pense qu'il y a vraiment quelque chose là. Et je dis : « Voilà, c'est pas dans mes compétences... »*
- PV : C'est cela, elles réglaient pas du scolaire quand elles se voyaient avec toi.
- *Non.*

D'autres éléments d'information complètent, lors d'un autre entretien, le portrait de Gabriella :

- [...] Gabriella, j'ai eu une discussion avec son instituteur de 6^{ème} primaire, parce que... elle était en 6^{ème} primaire ici, et cet instituteur, en fait, il a été engagé maintenant au niveau du secondaire... et donc c'est un de mes collègues... et il est venu me dire : « Voilà... », il est venu me demander comment cela se passait avec Gabriella... Donc je lui ai raconté que c'était un peu difficile et que... qu'elle vit vraiment... qu'elle est vraiment dans... dans l'adolescence quoi... déjà comme une élève de quinze ans, à la limite... comme on peut en trouver en 3^{ème}... elle est vraiment dans l'agressivité par rapport à l'adulte... là, ça a été aujourd'hui, mais... lundi ça a pas été tout seul quoi... et donc, l'instituteur me dit que l'année dernière il a fait un entretien chaque semaine avec la maman de Gabriella...

PV : Oui, tu m'as dit que tu avais rencontré la maman et que c'était une relation... très particulière entre elles... c'est... c'est plus du psychologique de nouveau... quand tu m'en as parlé, c'est familial, quoi...

- Et donc je me suis dit : « Est-ce que je peux suivre ce schéma-là... puisque c'était l'année passée »... cette année... elle n'est plus la même, et peut-être qu'avoir un entretien une fois par semaine avec sa maman, pour dire à sa maman : « Bien voilà Gabriella c'est pas bien, elle a fait ça, elle a fait ça » alors que ça se passe pas bien avec sa mère... mère et fille sont en conflit...

PV : Et il y avait l'idée du pensionnat il me semble aussi pour elle...

- Oui ! Alors... ça c'est pour ça que je vais appeler aujourd'hui la maman pour savoir où ça... où ça en est quoi... mais en fait, j'ai eu une petite altercation avec Gabriella... elle était dans la rue, elle traînait... elle traînait dans la rue avec une bande de jeunes, mais tu sens vraiment que c'est...

PV : C'est pas bon...

- C'est des beaucoup plus âgés qu'elle, elle devrait être chez elle, et je lui fais la remarque... tu vois, ils sont là, toute une série de caïds... moi je me dis : « J'y vais », j'ai aussi un rôle éducatif en dehors de l'école, quoi... j'ai pas envie de tracer, de rentrer chez moi... je la vois et je dis : « Gabriella, je pense qu'il faudrait que tu rentres chez toi... », quoi... « Ouais, ouais... je vais rentrer [voix nonchalante, du genre « cause toujours... »], M'dame »... enfin... [hoquet de déplaisir]

PV : Elle jouait un peu devant ses...

- Ouais... et puis du coup les autres jouaient aussi : « Ouais, mais Madame, vous inquiétez pas ! » du coup il y avait tout un jeu qui... et je me dis « ouh ! »

PV : Tu connaissais ? C'est pas des élèves de l'établissement ?

- Quelques-uns seulement... mais je les connais de vue, quoi... et donc là je dis : « Écoute... » – et là je crois que j'ai eu tort, mais c'est sur le moment – j'ai dit : « Gabriella je vais appeler ta maman » quoi...

PV : Ah ouais, ouais... elle perd la face devant les autres...

- J'ai... j'ai... j'aurais pas dû faire ça, et là elle m'a dit... et là, ouh, elle s'est énervée sur moi, elle m'a dit : « ouais... » enfin avec des mots très crus, « Vous allez vraiment euh... foutre la merde entre ma mère et moi », etc. quoi... et finalement, je lui ai dit : « Je n'ai pas appelé, je ne vais pas prendre un rendez-vous », je dis : « Voilà, je crois qu'on peut parfois avoir des paroles, sur le... impulsivement, qui nous viennent et... »

PV : Mais tu as réglé ce qui s'était passé à l'extérieur avec elle, quoi...

- Oui...

PV : ... quand vous avez recommencé... la classe quoi...

- *Ouais... dire que j'allais appeler sa maman mais... simplement pour voir comment ça se passait, pas pour dire forcément qu'elle traînait en rue, quoi... »*

PV : Ah elle s'est sentie peut-être... *piégée* dans...

- *Mais oui... mais à la fois c'est ça, ce rôle éducatif, jusqu'où y va ? quoi... je me dis : « Les parents signent un papier en me disant que les enfants peuvent pas être là devant l'école et rentrer chez eux », quel rôle on a, là ?*

PV : Si tu fais semblant de pas la voir, elle était malheureusement gagnante sur un point... qui est pas bon pour sa scolarité, parce que ça veut dire qu'elle peut... continuer dans... dans cette forme de décrochage quoi...

- *Ouais...*

PV : Faut le courage, par contre, d'y aller...

L'enseignante l'exprime très clairement : au niveau comportemental, Djamel et Gabriella sont les deux élèves « difficiles » de la classe. Son « travail » sur ces deux élèves, au sens éducatif et quasi psychologique du terme, va apparaître comme très attentionné, très fin dans l'interprétation parfois délicate de ce qu'*est* et de ce que *vit* l'élève, et très engagé également, notamment auprès des parents. Gabriella va avoir des jours de renvoi pour une histoire de vol en classe, et son enseignante en dessine finement le portrait comportemental comme un mélange d'insolence et de « coups en douce ». L'explication est complexe, car elle tient à la fois des sociabilités entre pairs et du contexte familial, selon l'enseignante. Les deux sont sans doute profondément et intensément reliés l'un à l'autre, les difficultés familiales accentuant l'investissement dans le groupe de pairs.

Comme son enseignante a pu le découvrir à partir du contact avec la mère de Gabriella, et malgré le fait que Gabriella ait éventuellement pu court-circuiter un temps cet échange de contacts nécessaire, Gabriella et sa mère vivent une relation difficile. La question du jeune âge de la mère, éventuellement, et ses attentes comportementales infructueuses envers sa fille (le maquillage), conduisent à son bilan brutal : le « *je ne sais plus quoi faire avec il/elle* » souvent entendu de la part de parents d'élèves. Ici, le constat de la crise d'autorité fait par la mère de Gabriella est entièrement tourné vers le comportement, et pas vers le scolaire, au grand dam de l'enseignante qui juge avec raison qu'on l'entraîne dans un imbroglio familial (mère-fille) aux accents de thérapie familiale. Les interactions mère-fille lors de la visite de la mère à l'école montrent un triangle interactionnel complexe où Gabriella est sur ses gardes et exprime clairement sa désobéissance envers sa mère, qu'elle infantilise en quelque sorte (tu ne dois pas dire ce genre de choses), tandis que la mère « se livre » psychologiquement.

À cause de ce duel entre mère et fille, la relation de Gabriella avec les pairs est sans doute investie plus intensément. Mais cette relation semble anormale à l'enseignante pour différentes raisons : des élèves (ou des jeunes du quartier) plus âgés, et le fait que Gabrielle « traîne » à ses yeux avec ces jeunes au lieu de rentrer chez elle. Le sentiment de menace, de risques pour Gabriella est central dans le jugement de l'enseignante, qui est amenée à intervenir hors de sa classe, dans le quartier, ce qui la place devant un « défi » plus difficile et douloureux, exercer l'autorité scolaire hors de l'école sur les sociabilités dans le quartier avoisinant.

Gabriella, devant le rappel à l'ordre de l'enseignante, réagit d'abord par la nonchalance blasée, sans doute pour ne pas perdre la face devant le groupe de pairs plus âgés. Il faut qu'elle ait l'air de tenir tête à l'enseignante, mais elle n'en vient pas à être impolie avec celle-ci pour autant. Mais en engageant la « menace » d'aller dire que Gabriella « traîne » à sa mère, l'enseignant réalisera par la suite qu'elle a commis un impair, une gaffe stratégique. Dans l'interaction, en effet, Gabriella est en tension devant ses pairs, devant apparaître comme n'ayant pas l'air de se plier aux injonctions de l'enseignante. Le faire, c'est risquer de « perdre la face » dans le code entre jeunes, surtout à l'extérieur de l'espace scolaire où l'enseignante n'est pas sur « son » territoire à leurs yeux. La menacer d'aller voir ses parents fait jouer à la fin l'infantilisation, devant les pairs, mais implique également la honte éventuelle que ce comportement soit présenté comme du décrochage en rue à sa mère, comme nous l'avons exposé plus haut en parlant de la peur du stigmaté, de la peur de la « honte ».

Tout cela se combine probablement dans la réponse véhémement de Gabriella. Ce qui amène l'enseignante à revenir *autrement*, par la suite, sur le même problème, à partir d'une forme de « négociation » comportementale avec Gabriella : ne pas aller raconter à sa mère l'incident avec les jeunes qui « traînent » (où Gabriella pourrait se sentir dénoncée et trahie), mais néanmoins organiser une réunion avec la maman. Tout un sens très politique de l'interaction avec les jeunes, extrêmement délicat à appliquer sur le terrain, avec de multiples « gaffes » ou « anicroches » éventuelles à la clé, comme l'enseignante l'a soulevé elle-même, pour qui veut s'engager plus profondément dans la responsabilité éducative, se montre dans cet exemple éclairant. Il est intéressant également de voir que la mère de Gabriella entrevoit (comme le père de Djamel), comme « solution magique » aux problèmes de comportement (et éventuellement de décrochage) le système du pensionnat. Ce dernier n'intervient parfois que pour « couper » le jeune de la rue et des groupes de pairs déjà constitués. Gabriella semble l'entrevoir comme une piste de sortie de crise avec sa mère.

Ce qui est frappant également, dans la relation qui se constitue entre Gabriella et son enseignante, c'est le mélange de déception et de maintien de la confiance que cette dernière a envers Gabriella. Celle-ci fait ses coups « en douce », recommence ses vadrouilles dans les couloirs, continue à mentir. L'enseignante se sent déçue, en particulier à l'égard de la lettre disparue pour un projet qui lui tient à cœur autant qu'aux élèves. Elle moralise Gabriella, lui propose de sortir du « jeu » (du projet-lettres), ce qui est sans doute, intelligemment, une manière de lui faire comprendre qu'elle sera isolée dans la classe alors que tous les autres élèves « sont » avec cœur dans le projet. Gabriella explique alors qu'elle veut rester dans le projet, qu'elle est enthousiaste. Mais on sent de la part de l'enseignante qu'elle s'attend à ce que « toujours », les mêmes problèmes de petites trahisons comportementales reviennent avec Gabriella.

La question de la « solution » pour Gabriella est placée sous le signe du doute chez l'enseignante, notamment par rapport à ce « triangle » interactionnel très psychologique avec la mère de Gabriella. Quand son collègue lui évoque la possibilité (ce qu'il faisait il y a un an avec Gabriella) d'organiser chaque semaine une rencontre avec la mère, l'enseignante reste dans le doute : est-ce pour faire de la « thérapie familiale » ? Tout cela n'est-il pas promis à l'échec à cause du jeu « adolescent » de conflit entre Gabriella et sa

mère ? On peut ajouter que la solution du collègue, ancien instituteur de Gabriella, est une réaction logique pour un instituteur, mais qui l'est « structurellement » moins face au nombre d'élèves d'un enseignant du secondaire, au niveau du temps à consacrer avec un parent sur, mettons, cent vingt autres parents.

3.5. Enjeux moraux (acceptabilité morale)

Le domaine de l'acceptabilité morale est le troisième angle d'analyse de Becker dans son analyse de l'adaptation des institutrices aux « difficultés » avec les élèves, on s'en souvient. La diminution de la distance morale avec les élèves ne s'est faite que grâce à tout un travail d'écoute et de compréhension des contextes sociaux et familiaux qui marquent le travail avec les élèves. L'institutrice quitte l'indignation morale qu'elle avait au départ en découvrant ces élèves et leurs comportements, quand ils lui paraissaient, selon les termes d'époque relayés par Becker (1952), ceux d'*animaux*, de *cinglés*, etc., et déclare « comprendre » ces élèves après un temps d'adaptation. Nous allons retrouver ici les deux dimensions extrêmes du problème, de l'indignation morale évoquée comme le « moralisme » des instituteurs par Chamboredon et Prévot (1973 : 324) au souci de compréhension.

L'indignation morale survient dans une des observations par un jugement moral sur ce que sont et font les élèves, similaire à ce que nous pouvions entendre dans les mêmes circonstances de chahut, d'éreintement et d'écoeurement professionnel en école de relégation (voir Vienne 2008a) :

Les animaux débiles

[Observations n°X] J'entends l'enseignante qui a ouvert la porte discuter avec [un membre de l'équipe de direction] :

- L'enseignante (parlant au [membre de l'équipe de direction]) : « *Je leur ai dit que les animaux sont plus civilisés. Ils sont débiles* »

Ces paroles étaient dites à voix haute, sans inquiétude pour savoir si les élèves pouvaient les entendre.

L'interaction est ici très intéressante parce qu'elle exprime ici un jugement moral très dur à l'égard des élèves. Stigmatisés comme « animaux » et comme « débiles », les élèves sont rabattus au degré d'inhumanité ou d'imbécillité qui caractérise les constructions de l'altérité où « l'autre » est forcément profondément *inférieur* à soi. Cette « petite vengeance » sur ce que « sont » les élèves d'une école aux yeux de certains enseignants, et qui est dite en présence des élèves, « libère » certainement l'esprit, mais d'une manière différente de celle qu'ont d'autres enseignants qui en parlent entre eux autour d'un café ou en parlent à leurs compagnes/compagnons quand ils rentrent à la maison, pour chasser les nuages noirs de la journée.

Une autre réaction morale se marque face à ce que les enseignants qualifient de « violences familiales » (sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre IV), comme dans l'exemple ci-dessous :

L'élève battue

[Observations n° 20] La prof de français me dira plus tard que Dona a déjà été battue par sa mère.

La difficulté du travail avec les élèves génère enfin une forme d'humour noir parfois typique au sein du personnel des écoles de relégation, qui marque une distance ironique face à l'ampleur des difficultés, un peu comme l'humour des médecins légistes est typiquement un humour noir. Cet humour noir pouvait être activé en direction des élèves, eux-mêmes passablement désabusés et narquois sur leurs propres trajectoires et performances scolaires, dans quelque chose de similaire à ce que Goffman appelait l'apathie civique en hôpital psychiatrique (voir Vienne 2008a). Sans être cependant aussi spectaculaire, quelques traces d'humour noir transparaissent au sein des observations dans le travail du personnel avec quelques élèves particulièrement difficiles :

Kristof est présent à l'école

[Observations n° 21] Kristof participe au cours, ce qui contraste avec le cours de math. Le surveillant général entre dans le local et se trouve nez à nez avec Kristof. Il ouvre grand les yeux en s'exclamant : « *Oooh ! J'hallucine ! T'es là ?... Dans mon bureau !* »

L'humour envoyé vers l'élève évoque surtout son absentéisme, dont on a pu parler plus haut. Le fait qu'il soit (curieusement ?) présent à l'école suscite le commentaire sous forme humoristique.

4. Quatre portraits de « décrocheurs »

À mesure de l'évolution des observations et des entretiens, nous nous sommes rendu compte que plusieurs « portraits » d'élèves « décrocheurs » apparaissaient. Des élèves marqués par des problèmes de niveau et de performances scolaires, de comportement, mais également parfois par des situations familiales qui inquiètent ou angoissent les enseignants. La combinaison de ces éléments entraîne leur surexposition dans les interactions scolaires au « cadre » recherché et imposé par les enseignants, et une sorte de « chute » progressive de ces élèves vers le décrochage, par une sorte de cercle vicieux, d'engrenage, de comportements considérés comme déviants et de réponse de l'institution à ces comportements, selon un processus qu'a bien mis en évidence Pierre Bourdieu (Bourdieu et Champagne 1992 et Bourdieu 2004).

Ce n'est pas sans sentiments personnels d'amertume et d'inquiétude que les chercheurs ont vu certains élèves, au fil de l'année, confirmer leur cheminement vers ces trajectoires de décrochage. L'aspect d'empathie est peut-être plus fort pour des élèves très jeunes (entre 12 et 15 ans), encore très infantiles par certains comportements, et si différents des portraits d'élèves « installés » dans la relégation de longue durée, et puissamment désenchantés, qui marquent les établissements les plus « durs » de l'enseignement professionnel (voir Vienne 2008a). L'*alternance* de moments de désarroi chez ces élèves, d'abattement, mais aussi de moments emblématiques de leur « résistance » (à l'autorité), de leurs provocations, de leurs tentations et propensions à « déconner », rend leur « portrait »

moins accusé, plus changeant, inconstant, que ces élèves qui vivent sur la longue durée la relégation scolaire et sociale, et donc incontestablement leur donne une fragilité qui suscite cette empathie et cette inquiétude du chercheur, mais aussi de plusieurs de leurs enseignants.

4.1. Steve, le portrait d'un élève en 1ère C

Le portrait de Steve

[Observations n° 1] L'enseignante s'adresse ensuite à Steve, un rang devant mon banc [tandis qu'elle désigne ainsi un nouvel élève, Bilal, dernier banc à gauche, se marre que le projecteur soit « braqué » sur un nouvel élève] :

- « *Steve, plusieurs professeurs ne sont pas contents. J'ai vu tes bulletins de primaire et il n'y avait rien de ce genre là-dedans. Plusieurs professeurs ne sont pas contents du tout.* »

- « *J'ai oublié mes affaires dans mon casier.* »

L'enseignante explique qu'elle a des feuilles qui lui arrivent des autres professeurs, y compris sur le plan de l'attitude de Steve :

- « *Tu es un peu en train de sourire et les gens pensent que tu te fous d'eux.* »

L'enseignante dit qu'elle va prendre rendez-vous avec les parents de Steve et :

- « *Tu es heureux de comment les choses vont ?* »

- « *À l'école ? ... Moyen* », répond Steve à contrecœur...

- « *Il faut régler cela avant la classe verte. Est-ce que tu veux faire quelque chose ou rester comme cela ?* »

- « *Faire quelque chose* », reconnaît Steve.

- « *Oui, Madame [nom de l'enseignante], c'est quand même un peu mieux* », le reprend l'enseignante. [...]

Les autres élèves devant [Steve et Karim] se tournent à ce moment pour regarder Jérôme et son journal de classe, et ricanent sans bruit. [...]

Steve se met à lire à son tour [il est à peu près du niveau de Bilal : un ton plus assuré, rapide (un peu trop), mais avec quelques accrocs. On sent qu'il veut donner l'impression, en allant vite, qu'il maîtrise bien la lecture]

Le cours se termine alors que Morgane continue à faire des billets doux, et que Steve et Karim se font des petits combats en se tapotant sous leur banc, en rigolant.

[Observations n° 2] Sur le banc devant, Steve et Karim, qui s'amuse et bavardent ensemble, sont de plus en plus dissipés. Je constaterai plus tard que l'élève devant Karim a laissé tomber son pull de sa chaise, et que Karim a la basket dessus. L'élève devant se retourne indigné en tirant sur son pull. Moment de défi silencieux avec Karim, puis l'autre se retourne en tirant son pull d'un air indigné, tandis que Karim ricane doucement. À creuser. [...]

Steve se fait attraper en bavardant. Mme [nom de l'enseignant] lui passe un savon, et lui dit qu'on va en arriver à la convocation de ses parents s'il continue, et poursuivant :

- « *Parce que Mme [nom de l'enseignante] m'a elle aussi dit des choses...* »

[Steve n'a pas son matériel non plus, qu'il emprunte] [...]

Devant, Steve et Karim font des dessins sur une feuille volante quadrillée et bavardent en rigolant.

Le cas de Steve, si on le reprend globalement dans le cadre des observations et des entretiens, est typique d'une accumulation de difficultés scolaires *et* comportementales. Steve est en situation d'échec, oublie régulièrement son matériel scolaire [O1] et [O2] et l'enseignante dans [O1] a consulté son dossier scolaire pour voir si ses difficultés remontent à l'école primaire. La suite de l'année lui apprendra que Steve joue un « jeu » différent avec le cadre scolaire, qui n'est pas celui de la simple expression de difficultés à suivre le rythme et le niveau attendus. En effet, l'interaction de la lecture à haute voix montre que Steve a des capacités et n'hésite pas à le montrer. Steve est plutôt dans un jeu de résistance et de passivité scolaire, pour des raisons que nous découvrirons ci-dessous grâce aux précisions apportées par son enseignante-titulaire.

Le jeu des ricanements entre élèves qui partagent entre eux le fait d'être « repérés » scolairement ou sur le plan comportemental, d'être « sous les feux de la rampe », est peut-être une marque de cette faible image de soi que l'on retrouve par la suite de manière bien plus aiguë dans le cynisme désabusé des élèves des écoles de relégation. Le sourire insolent de Steve est une métonymie de cette résistance. Sans compter la relation privilégiée de Steve avec son « binôme » Karim, qui pourrait avoir des tentations à jouer les « petits durs » avec certains élèves de la classe. La tentative de moralisation qu'opère l'enseignante dans [O1], en évoquant plusieurs collègues insatisfaits de ce que fait Steve, comme la menace du contact avec les parents dans [O2], auront eu, comme on le verra dans la partie d'un entretien qui concerne Steve, peu de répercussions sur les velléités de « résistance » scolaire de ce dernier.

L'école me saoule

- *J'ai un élève qui est... Peut-être que quand tu étais venu, Steve.*

PV : Oui, dis-moi ?

- *Il était en [nom de la classe], il y est toujours. Et en fait, il est insupportable depuis le début de l'année. Et donc le 25 septembre j'ai reçu les parents. Et... j'ai dit « cela ne va pas ». Et devant ses parents, il a dit « L'école me saoule » [voix désabusée].*

PV : Ouais, il en a marre, quoi...

- *Je dis « toi, tu me saoules aussi, hein ». Mais, bon, c'était euh... normal de me dire cela. Hum, les parents, pas plus abattus que cela.*

PV : Ah oui ?

- *Là, tu vois déjà, si on parle décrochage scolaire, je me dis... On s'active ou on s'active pas ? Et euh... Et donc l'école le saoulait. Et l'école le saoule toujours maintenant. Ce qui fait que maintenant... les parents ont déjà été reçus par la direction. Et, elle a vu l'enfant... ben, [la préfète], la semaine passée. Et euh... elle lui a quand même proposé et il accepterait, mais on est toujours au conditionnel, de voir le PMS. Mais, hein, on n'y est pas encore... Et en fait, elle vient d'apprendre que l'enfant ne voulait pas venir à [nom de l'établissement]. Parce que tous ces copains sont dans une autre école. Et les parents... Comme ils ont déjà un fils ici... ont mis ce fils ici. Et bien depuis début septembre, il fait tout...*

PV : Et c'était quoi comme autre école ?

- *J'ai oublié... Mais tous ses copains se trouvent là, et donc les parents n'ont pas tenu compte là...*

PV : ... Pour les parents, la réussite c'est passer par [le nom de l'établissement où Steve est scolarisé]. Donc c'est leur objectif... pour lui, ça colle pas...

- *Pour la facilité, parce que l'autre était là. Peut-être ils étaient déjà contents avec l'autre... Mais là, tu vois, on n'a pas tenu compte de l'enfant. Et à d'autres moments, l'enfant suit ses parents...*

PV : Et lui, tu le vois dans un itinéraire plutôt professionnel, comme garçon ?

- *Non ! Il est intelligent.*

PV : Il est intelligent, mais il veut pas...

- *Non, il est en train de se saquer pour dire à ses parents « vous m'avez mis où je veux pas », et donc...*

PV : Il sacrifie une année...

- *Il sacrifie une année... Mais il va pas la sacrifier parce qu'il est intelligent. Et que les parents ont compris que... il fallait aller de l'autre côté.*

PV : OK. Et c'est intéressant ce que tu m'as dit sur l'impression des parents. C'était quoi, c'était un peu « bof » ? Ils s'en... je ne sais pas... ils s'en fichaient ou bien ? Tu les trouvais peu... quand tu les as rencontrés ?

- *Les parents protègent quand même leur fils. Leur fils est quelqu'un de... d'intelligent, de bien... Euh... et le père cela, Madame [la préfète] me l'a dit hier, le père procède plutôt à l'attaque... C'est-à-dire qu'il attaque d'abord, et si on arrive...*

PV : Tu veux dire qu'il t'attaque toi, dans la rencontre ?

- *Ouais. Et si on arrive à lui montrer que c'est son fils qui est responsable... alors il se calme.*

Ces informations sur Steve complètent le puzzle à base d'interactions déjà accumulé sur lui. Son enseignante parle d'emblée de « décrochage ». Il s'agit visiblement d'un décrochage scolaire (ne rien faire, ne pas apporter son matériel), plutôt que d'un décrochage comportemental (malgré l'insolence qui se dessine en filigrane, et dont on trouvera un autre exemple plus loin), même si Steve est « insupportable ». Le plus intéressant dans le portrait de Steve, c'est qu'il met en jeu de manière très éclairante le triangle élève/école/famille en ce qui concerne le « décrochage » de Steve. Le contact avec les familles a été opéré, à ce que l'on voit, tant par les enseignants que par la direction de l'école, et le sera éventuellement via le PMS. Mais ce qui saisit et choque la titulaire, c'est que lorsque Steve dit avec un certain cynisme « *l'école me saoule* », les deux parents ne réagissent pas comme ils *devraient* réagir à ses yeux. Au lieu du rappel à l'ordre, les parents semblent ne pas réagir, ils ne sont pas « abattus » par les marques de résistance de leur fils. Plus encore, la famille est sur une ligne « défensive » de *protection* de leur fils qui les amène à (contre-)« attaquer » quand l'école demande des comptes sur le cas de Steve.

Le nœud du mystère de la résistance de Steve au « jeu » scolaire est assez similaire à ce qui arrive à Djamel dont on examinera dans le volume II du rapport un portrait détaillé. Les « copains » de Steve (de l'école primaire) sont partis dans une autre école, et Steve traîne dès lors le pied scolairement, dans une sorte de chantage familial où ses parents seront éventuellement amenés à céder pour le placer dans l'école où ses « copains » se trouvent. Steve est prêt à « saquer » son année comme le dit l'enseignante, et à travailler en sous-régime alors qu'il a des capacités (« *intelligent* ») jusqu'à ce qu'il obtienne ce qu'il veut. L'issue du chantage devrait se faire avant le décrochage complet et la perte de son année. Le raisonnement des parents apparaît également dans cet extrait d'entretien, car les

parents de Steve ont déjà un enfant dans l'école, l'établissement étant marqué, on peut l'ajouter ici, par une logique de recrutement en lignages familiaux où des fratries se succèdent dans les cohortes d'élèves. Mais la logique des parents est ici contrée par la résistance de leur fils, le vainqueur ultime semblant en toute logique être ce dernier, quand il obtiendra ce qu'il cherchait. Un dernier témoignage sur Steve complète un tableau plus interactionnel de son « décrochage », à partir d'une situation typique de sa résistance comme de son insolence :

Les mains dans les poches

- *Ils avaient un travail de lecture à me remettre. Et je leur avais donné 15 jours. Je savais bien qu'après 15 jours... cela n'allait pas être fait... Donc j'ai attendu le vendredi avant la fin des vacances, au début des vacances, et le vendredi je leur ai dit : « écoutez... est-ce que vous seriez contre... de me remettre le travail après les vacances. Parce que moi, en corrections, j'en suis pas en manque... Je dis : « c'est comme vous l'entendez... » [les élèves :] « Oh oui oui, après les vacances ! »*

PV : (rire) Ouais.

- *(sourire) Mais si j'avais dit cela le mardi... Ils n'auraient pas lu... ils auraient attendu les vacances. Donc... moi j'ai tenu bon jusqu'à la fin, et le dernier jour j'ai dit « je vous donne... » Donc ceux qui n'avaient pas fait le travail... ont eu un sursis. Les autres se sont dit « bon, c'est fait, moi j'aurai de bonnes vacances, etc. » Tout le monde y a trouvé son compte, et en revenant... Le Steve dont on a parlé... n'avait pas fait son travail. Donc... je dis « ben, zéro, hein... » C'était clair... Et il vient les mains dans les poches devant mon bureau – provoc' – et il me dit... « C'est de votre faute... » [ton insolent]. « ... Vous m'avez pas donné de bouquin ». Parce qu'en fait... jusqu'à présent, ils n'ont pas dû acheter de livre... je prends ma bibliothèque personnelle, de seconde main... et je donne les livres aux élèves. Et ils apprennent... à respecter le livre. Bon, j'ai pas toujours... Donc qu'est-ce que j'avais fait : un cours de « méthodes de travail » au [local-bibliothèque]. En leur disant que les livres que j'ai sont aussi au [local-bibliothèque]. Si moi j'ai pas... vous allez... Et on avait refait toute la bibliothèque. Et donc moi je suis assise, et je le vois arriver à la provoc', les autres qui le regardent... Et j'ai... Flavien, à côté de moi, qui a d'énormes difficultés, Flavien...*

PV : Ah bon, ouais... [peiné] Je me souviens de Flavien...

- *Il est en décrochage, hein... Je ne sais pas, il me fait... peut-être 20 % dans toutes les matières, et euh... je dis « Flavien, moi je suis heureuse de la démocratie qui existe à [nom de l'école], tu es mon délégué de classe, qu'est-ce que tu peux lui répondre... » mais je lui donne la parole à lui... Et il le regarde, et il dit : « Écoute ! Madame [nom de l'enseignante] t'a donné une leçon au [local-bibliothèque], hein... T'avais qu'à prendre ton livre, hein... » Et une autre intervient, et dit « moi j'avais pas le livre, hein... Parce que Madame n'en avait plus... Mais, j'ai été au [local-bibliothèque], hein... ». Mais il s'est trouvé...*

PV : Il a eu la classe contre lui, comme ça ?

- *Mais ils n'ont pas... Tu vois, c'était : ils ont répondu. Et lui, c'était foutu...*

PV : Il essaie de jouer les leaders négatifs, en fait... dans la provoc' avec toi... ça passe pas... ça marche pas, parce que tu as recadré...

- *Parce que j'ai recadré, et parce que ce que je fais, est toujours fait « réglo ». Je vais jamais les prendre en traître... Donc, les autres, ils lui ont dit « Écoute, c'est ton problème ».*

Et puis c'était terminé entre eux, hein... Ils m'ont même pas défendus, ils sont... ils sont à l'aise hein.

PV : Et ce garçon, ce Steve, il joue pas les *terreurs*, avec les autres élèves ?

- *Non, il joue pas les terreurs, mais...*

PV : il fait un peu le cow-boy, mais il est pas...

- *Il est retourné à sa place, et il s'est dit... pffft, raté, quoi...*

PV : Raté...

La situation qui est décrite par l'enseignante est une de ces scènes qui semble typique de l'insolence et de la résistance de Steve. L'enseignante a « négocié » avec les élèves un report du travail qui ne fasse pas apparaître ce report comme une invitation au relâchement de ces derniers. Les élèves « jouent le jeu », sauf Steve, qui n'a pas fait le travail. L'enseignante se sent à juste titre dupée puisqu'elle a déjà accordé un « cadeau » aux élèves en reportant le travail. Mais plus encore, Steve arrive en crânant (les mains dans les poches), pour « négocier » avec insolence la sanction scolaire qui est tombée (le zéro). Le ton de l'élève est probablement à rapporter à tout le *jeu* et l'enjeu familial qui se trouve en arrière-plan de sa résistance scolaire (protection et attaque). L'enseignante met alors en avant les « cadres » qu'elle a construits depuis le début de l'année avec les élèves : un sens de la « justice » (ne pas les « prendre en traître ») et un travail sur l'autocontrainte. En demandant à un des élèves les plus faibles scolairement, Flavien, de « répondre » à Steve sur ce qu'il tente de négocier, sans qu'elle doive le faire elle-même sous forme de rappel à l'ordre, l'enseignante va contrôler le degré d'autocontrainte des élèves. Ils vérifieront la « régularité » de la situation par rapport à cette dimension de « justice » et s'exprimeront en conséquence. Flavien, et une autre élève après lui, rappellent à l'ordre Steve. L'enseignante n'a pas eu à intervenir. À son sens, les élèves ne la « défendent » pas, ils expriment simplement leur sens de la « justice scolaire ».

Quoi qu'il en soit, Steve a perdu la face *publiquement* dans sa tentative de provocation insolente, et l'incident est ainsi résolu à la satisfaction de l'enseignante. Reste que l'incident a engagé le cas d'un autre élève, Flavien, qui fournit un autre portrait de décrocheur que nous allons examiner ci-dessous de manière plus détaillée.

4.2. Flavien, le portrait d'un élève en 1^{ère} C

Le portrait de Flavien

[Observations n° 1] L'enseignante annonce que Flavien est à la réunion des délégués (avec une autre élève, sans doute sa co-déléguée, si je comprends bien). Elle rappelle les conditions du choix des délégués : les élèves évaluent leur qualité puis font leur choix en fonction. C'est comme une campagne électorale, avec des votes. Iris a obtenu 5 voix, Elisabeth 5 et Flavien idem. Il a fallu revoter, et là Flavien a gagné. - « *Grâce à moi !* », ne peut s'empêcher de commenter une élève dans le fond (ton de plaisanterie).

[Observations n° 2] Je vois Flavien qui joue avec son fluo à le lancer et à le rattraper comme un couteau. Tous les élèves sont assez fébriles et comptent visiblement les minutes qui les séparent de la fin du cours et de la journée scolaire.

Comme le signale son enseignante-titulaire, Flavien a « *d'énormes difficultés* », « *est en décrochage* », « *il me fait... peut-être 20 % dans toutes les matières* ». Ce qui est intéressant ici, c'est la relative invisibilité de Flavien dans les observations, car il est discret sur le plan comportemental et probablement peu visible sur le plan de la participation scolaire, comme le montrent les observations [O1] et [O2]. Flavien est un de ces élèves qui *échappent au regard* dans l'ensemble des observations, parce qu'ils sont moins actifs dans le « jeu » scolaire ou dans le « jeu » de la résistance à l'autorité. Pourtant Flavien est un garçon populaire auprès des autres élèves, délégué de classe, et n'hésite pas à s'impliquer, comme dans l'incident avec Steve, malgré ses faibles performances scolaires. La titulaire de la classe aide à approfondir ce portrait :

Les larmes de Flavien

- *Et tu vois, par exemple, Flavien, qui est en décrochage, il vient, hein ! Il vient, mais...*

PV : *Et il suit pas quoi...*

- *Il suit pas du tout. Je lui ai donné la parole, et en début d'année, il a été délégué malgré... malgré tout ça. Et euh... Flavien, sent que, même si il ne sait pas, je le respecte. Et cela c'est important, si tu commences à dire à tes élèves « t'es un con ! » d'une autre manière, hein... euh... ou « je me retourne pas vers toi parce que tu sais quand même rien... » Et quand j'ai vu Flavien... il a pleuré, parce que à Noël, il n'a pas réussi... Et il recommence... Et il m'a dit : « Madame, je n'y arrive pas »... Et... on était avec [nom de collègue] et [nom de collègue]... Les professeurs de latin et de... de néerlandais. Et j'avais mon cœur qui se serrait [émue], je me dis « mon dieu, mon dieu... il faut pas qu'il me lâche, quoi, hein... Et j'ai dit : « Écoute Flavien, si cela ne va pas c'est OK... » Je dis : « mais... cela c'est l'école... et il y a toi. Et toi tu es... quelqu'un de bien ». Je dis : « ne confonds pas les deux choses ». Et ne dis pas « je suis un moins que rien, ça sert à rien... » Je dis : « mais, je te demande une seule chose... mais il faut que tu me la donnes »... et il m'a regardé, l'air de dire – et mes collègues jouaient... jouaient le jeu aussi – « ...tu nous demandes quelque chose ». Je dis : « ne me lâche pas. Si cela ne va pas, tu viens à n'importe quel moment ». Et tu me dis : « Madame, c'est trop pour moi, Madame, je le supporte pas ». Et je dis : « je serai toujours près de toi pour te tenir la main, et si tu fais cela... » – je sais qu'il est obligé d'aller en 2^{ème} complémentaire, hein, mais cela je lui ai pas dit – je dis « on va tout faire pour que tu ailles en 2^{ème} complémentaire ». Et donc, il continue, et parfois il me regarde et il me dit : « je sais pas... » [ton découragé]. Et alors je l'envoie au rattrapage, ou, quand on a remédiation immédiate, il est dans les cinq qui vont avec Madame [nom de collègue] – et alors... il essaie de comprendre... mais il est content quoi. Et tu vois, c'est toujours le respect, c'est aussi son i-den-ti-té, ne pas atteindre un enfant dans son identité parce qu'il ne comprend pas. Mais bon, il reste là, et ça c'est le système... qui est... qui est mal fait. Parce que, il irait en professionnel... C'est quelqu'un qui est concret, il est pas dans l'abstrait... Et pour moi, c'est pas un enseignement inférieur ou supérieur, le professionnel est dans le concret. Il serait heureux là... mais comme il a commencé dans le général, et comme on ne peut pas le mettre en professionnel parce qu'il doit faire une complémentaire, une deuxième, on va le mettre en troisième... Et quoi ? Il est malheureux... Donc tu vois, y a pas que les parents, il y a le système qui est comme cela aussi...*

PV : *Et les parents, justement. Pour le petit Flavien... Parce que là tu dois avoir un cas de figure...*

- *Alors... j'ai vu la mère... Et la mère de Flavien veut faire des études parce qu'elle n'en a pas faites non plus... On revient dans le canevas... Et donc euh... Et donc maintenant elle a compris, parce que l'année passée elle était plus euh...*

PV : Elle s'accrochait à l'idée qu'il faut qu'il continue quoi...

- *Oui. Et maintenant elle a compris. Et quand je lui ai dit « on fera tout pour que Flavien, cela se passe bien. Et, si euh... « s'il y a quoi que ce soit, on se met en contact ». Je ne l'ai plus revue, mais, elle a compris qu'il ira en professionnel, et tout ce qu'elle demande c'est que... il termine... il termine en venant à l'école quoi... Mais, elle est sécurisée...*

PV : Donc là, la confiance avec le parent, cela va pour toi... Et donc, tu m'as dit, elle a pas fait d'études, et donc le soutien scolaire pour Flavien c'est...

- *Elle lui paie des professeurs... Parce que... tu sais, c'est pas parce que tu n'as pas fait d'études, tu en as qui vont donner de l'argent...*

Si Flavien est devenu délégué, c'est « malgré » ses difficultés scolaires importantes. Flavien ne suit plus, mais il « vient » à l'école, il reste dans le jeu scolaire. On voit son enseignante insister sur la notion de respect, sur le souci de ne pas stigmatiser un élève qui a des difficultés, de ne pas se moquer de lui en classe, ou le laisser en arrière comme s'il était devenu invisible. Un élève qui échoue est toujours un être humain, quelqu'un de « bien » qui mérite le respect. Mais Flavien est bien conscient qu'il est en train d'échouer, quand il pleure sur ses résultats de décembre. Cet élève au bon cœur qui perd pied ne laisse pas l'enseignante indifférente (« *mon cœur se serrait* »), et elle essaie comme ses collègues et amies de faire en sorte que Flavien garde confiance en lui-même, que son image de lui-même ne se détériore pas. Elles offrent leur assistance inconditionnelle (« *tu nous demandes* » ; « *à n'importe quel moment* »).

Mais le nœud de la trajectoire scolaire de Flavien est bien la question de l'orientation, qui engage à nouveau le triangle élève/école/famille. Comme certains de ses collègues, la titulaire a une image valorisée et valorisante de l'enseignement professionnel. Son souci d'insister sur le refus de toute stigmatisation scolaire concerne notamment le statut de l'enseignement professionnel et l'éventuelle orientation vers le professionnel. Pour des élèves faibles scolairement, l'enseignante considère qu'il s'agit d'une chance. Tout le travail consiste alors à convaincre la mère de Flavien qu'il faut saisir cette chance. Le « scénario » familial est différent, puisque la mère qui n'a pas fait d'études souhaite que son fils puisse avoir la chance d'en faire. Il faut la convaincre sur le long terme d'abandonner ce qui apparaît aux enseignantes de Flavien comme une illusion. Elle semble l'accepter, et s'accroche avant tout à la nécessité que Flavien « vienne » à l'école, qu'il reste dans le jeu, ou du moins les apparences du jeu, s'il ne « suit » pas.

4.3. Kristof, le portrait d'un élève en 1^{ère} D

Le portrait de Kristof

[Observations n° 20] Les élèves s'appliquent dans le calme. Seul Kristof semble ailleurs. La prof d'histoire m'avait expliqué qu'il était souvent absent. Il est issu d'une famille de Roms qu'elle pense être sédentaire. Leur rapport à l'école est particulier. En tout cas, un rapport qui ne répond pas aux exigences de l'école.

Kristof dort sur son banc. [...] La prof de math ne réagit pas face à la somnolence de Kristof.

[Observations n° 21] Kristof participe au cours, ce qui contraste avec le cours de math. Le surveillant général entre dans le local et se trouve nez à nez avec Kristof. Il ouvre grand les yeux en s'exclamant : « *Oooh ! J'hallucine ! T'es là ? ... Dans mon bureau !* »

Kristof revient après dix minutes.

Prof : « *Qu'est-ce que t'as encore fait Kristof ?* »

Kristof : « *Rien* »

Prof : « *Tu sais ce qui va se passer si tu continues comme ça ?* »

Kristof : « *Haussement d'épaules.* »

Bien que succinct, le portrait de Kristof offre une palette de clés d'analyse que nous retrouverons dans d'autres portraits de décrocheurs. En classe, celui-ci peut être alternativement inattentif, ou somnolent, sans que son enseignante [O20] ne le rappelle plus à l'ordre, comme si le « combat » contre le manque d'assiduité de Kristof était bel et bien terminé, ou participatif [O21], jusqu'à ce que le rappel à l'ordre comportemental venant de l'extérieur (venant du surveillant) réveille tout le fatalisme d'un élève désabusé, qui d'un haussement d'épaules, « évalue » sa situation scolaire, après avoir refusé d'évoquer « le problème » avec son enseignante. Son problème d'absentéisme est connu des enseignants, qui peuvent essayer de « comprendre » ce qui se joue au niveau familial pour interpréter le comportement de Kristof, mais dont on voit aussi qu'ils s'attendent à ce que ce dernier reste dans la logique de « déviance » scolaire : qu'est-ce que tu as *encore* fait Kristof ?

4.4. Yacine, le portrait d'un élève en 1^{ère} C

Le portrait de Yacine

[Observations n° 1]

- « *Yacine, Yacine, Yacine... Tu as eu des points en moins* ».

Yacine [deuxième rang à droite en partant du tableau] entreprend de s'expliquer. – « *Je n'avais pas d'étiquette sur mon livre de latin* ». [deux autres élèves devant se sont tournés vers lui et regardent dans son journal de classe]. Yacine a également bavardé pendant le cours. – « *Avec [nom de l'enseignant] j'ai reçu trois points en moins* ».

- « *Avec Madame [nom de l'enseignant]* », le reprend l'enseignante. [...]

Comme des élèves s'amusent en rigolant des points en moins que Yacine a reçus chez l'enseignante, un élève au fond de la classe s'exclame :

- « *Mais y a rien de marrant, je ne sais pas pourquoi vous rigolez !* ».

L'enseignante : - « *En effet je ne trouve pas cela marrant du tout* ».

Il y a également pour Yacine un problème de répertoire non signé. Il a eu dix points en moins pour une arrivée tardive. Yacine essaie d'expliquer qu'il en avait parlé à l'éducateur qui lui avait dit que ce n'est pas grave mais que l'enseignante l'a sanctionné. Puis il prend peur [tout en gardant un peu de son attitude « petit marrant », plaisantin, comique de la classe] :

- « *Et si j'ai 40 points en moins, je vais être renvoyé ?* »

Réponse de l'enseignante : - « *On n'arrivera pas à 40 points en moins* ». Ils conviennent alors que Yacine viendra la voir après les cours pour en parler. À la question de savoir si Yacine peut attendre un peu avant de rentrer chez lui, l'enseignante se voit répondre que parfois Yacine a « *rendez-vous avec des*

amis », et que sinon il rentre directement chez lui. [Yacine apparaît toujours dans son rôle « comique », joue le détaché]

- L'enseignante : « *On va essayer de trouver une solution* ».

- Yacine, parlant de ce que feraient son père et sa mère : « *Ma mère... Elle va me dire : "C'est ton choix !"* ».

Dernier commentaire [ironique ?] de Yacine : - « *Quand on m'enlève des points cela me déprime !* » [...]

La discussion reprend avec Yacine [j'ai eu l'occasion de l'observer un peu mieux, et il faudra pousser la réflexion plus loin en ce qui le concerne. Vacillant scolairement comme on le verra, Yacine essaie de se faire valoir dans le rôle du blagueur, du marrant, un peu effronté – mais pas énormément – aux yeux de ses camarades. Mais on peut se demander si ceux-ci l'observent par curiosité pour ses ennuis ou parce qu'il s'avère sympathique dans son comportement]. Parlant de ses parents, et avec une manière de s'exprimer confuse, entre petit défi et inquiétude :

- « *Si vous essayez de les appeler, Madame, ils vont devenir fous* » [à moitié sur le ton de la plaisanterie – rires dans la classe]

L'enseignante l'observe et répond :

- « *Yacine, je vois bien que tu es en train de bouger la jambe tellement tu es nerveux* » [effectivement, la jambe de Yacine tressaute comme une machine à coudre] [...]

- Yacine : « *J'ai écrit mon mot... Mon père a écrit mon mot. Mais Monsieur [nom de l'éducateur] a pas voulu* ».

L'enseignante explique qu'il faut qu'il aille chercher les « papiers bleus » qui doivent être utilisés pour l'administration et les inspecteurs : - « *Tu dois aller chercher ces feuilles bleues* ». [...]

- « *Boris, qu'est-ce que tu apprécies en toi ?* » [en parlant d'un des exercices du livre où les élèves doivent parler de leurs qualités]

- « *Yacine ?* » [sur la même question]

- « *Je me trouve beau, Madame* » [Yacine faisant un peu le clown, et se tournant ravi vers les autres élèves qui en rient]. « *Ben, c'est une qualité !* » reprend-il ensuite.

Sarah, au dernier rang à droite, ne se tient plus de rire, au point que :

- « *Madame, je dois faire pipi, il me fait trop rire* » [se tortillant sur sa chaise].

[Observations n° 2] Il s'avère ensuite que l'enseignante est spécialement fâchée sur Yacine, pour une raison de matériel scolaire :

[élevant la voix, énervée] – « *Combien de jours tu vas nous tirer en carafe ? Cela fait 5 jours, tu es mal parti. Tu avais dit que tu étais le gars qui allait faire. Et qu'est-ce que je vois ? Bulle !* » [l'enseignante le menace de l'envoyer au [local bibliothèque] si cela continue. Son ton plus en colère que l'enseignante a visiblement eu un impact sur les élèves qui se taisent subitement, brusqués. L'explication sur ce que Yacine n'a pas fait, c'est qu'un livre de classe pour le cours, qui devait être payé par les parents, n'a pas été payé par ceux de Yacine. Avec pour conséquence qu'il ne recevra pas son livre quand l'enseignante les distribue ; elle lui refait alors un commentaire en ce sens. Sarah n'a pas payé non plus.

[Observations n° 2] Dehors, le petit Yacine attend d'avoir sa discussion avec sa titulaire, un peu inquiet. On ferme la porte et on bavarde un peu de ce que j'ai vu. Je reçois quelques explications supplémentaires : aux yeux des deux enseignantes, Yacine aurait dû être réorienté. Mais ses parents n'ont pas voulu et veulent le garder en 1C. Donc il double, et cela se passe mal.

Yacine, dans une classe de 1^{ère} C, est un peu l'équivalent de Djamel sur plusieurs aspects, même si le portrait de Djamel, examiné plus loin, est plus détaillé. Yacine est à la fois le plaisantin de la classe, qui tâche de séduire par son humour les autres élèves, et peut-être également de faire rire l'enseignante, et l'élève stigmatisé pour son comportement (retards) et son absence de matériel scolaire. On le voit alternativement en train de faire le pitre pour amuser la galerie, tout à son rôle de plaisantin, y compris avec des phrases qui sonnent « faux » du point de vue des performances scolaires (ne pas mettre « Madame » avant le nom d'une enseignante quand il en parle), et d'autres fois désarçonné et désemparé par la situation scolaire dans laquelle il s'est mise.

La difficulté de communication avec les parents se montre par plusieurs aspects : rumeurs de violence familiale sur Yacine, répertoire non signé par les parents, matériel qui n'est pas payé par ces derniers. Tout ceci, dans [O1], mais plus particulièrement dans une interaction dans [O2], place Yacine dans une situation où il est sur une « scène » de stigmatisation scolaire devant les autres élèves, repéré et jugé devant les autres, au risque de moqueries des autres élèves sur sa situation, dans [O1], qu'un autre élève « solidaire » décide de contrer, puis que l'enseignante désavoue. Il y a donc une « scène » scolaire du petit rigolo pour Yacine, dans laquelle il se réfugie, et une « scène » du stigmaté scolaire, où il apparaît désemparé.

Là, la situation familiale apparaît en filigrane, par des remarques sur ce que les parents feront. La mère disant « C'est ton choix ! » indique que Yacine sera placé devant sa situation scolaire en pleine responsabilité, qu'il devra assumer entièrement les conséquences de ses actes scolaires. On imagine le désarroi de l'élève, coincé entre ce « jugement » familial et les rappels à l'ordre scolaires venant des enseignants. Yacine essaie d'expliquer, de « négocier » de manière embrouillée sur sa situation, sur ce mot qu'il/que son père aurait écrit pour justifier une situation où Yacine a été sanctionné. Toujours tiraillé entre son rôle de plaisantin et son rôle de « décrocheur » stigmatisé, se raccrochant probablement d'autant plus au premier rôle qui le valorise aux yeux des autres élèves, Yacine évoque l'hypothèse du renvoi, montre sa peur un moment, ces « 40 points » en moins qui le terrifient et qui semblent soudain si proches. L'enseignante le recadre et le rassure sur ce sujet, mais l'on sent qu'il est dans une situation terriblement *chancelante* en la matière. Sa peur se traduit de façon physique par la nervosité (la « machine à coudre »), tandis que les autres élèves attendent et observent, avec une certaine ambiguïté de comportements et de relations à l'égard de Yacine, comment s'achèvera l'histoire.

Aux yeux de deux des enseignantes, l'histoire, justement, doit s'achever par la réorientation nécessaire de Yacine. De manière très frappante, la différence d'interprétation entre les parents et les enseignants apparaît ici quand les parents souhaitent à tout prix maintenir l'élève chancelant dans une classe de 1^{ère} C, sans pour autant que Yacine soit en ordre de matériel scolaire, à ce qu'il apparaît, tandis que les enseignants voudraient le voir ailleurs. Entre deux portes, « défectueux » scolairement du point de vue du matériel, Yacine attend également la fin de cette histoire.

Chapitre II

Le point de vue de l'enseignant

Nous allons nous baser ici sur les observations ainsi que sur deux entretiens approfondis d'une heure et demie avec des enseignantes (PV) et neuf entretiens courts avec d'autres enseignants (MSL)⁶. Les entretiens étaient conçus pour mettre en évidence la carrière scolaire (études secondaires et supérieures) de l'interviewé, puis sa carrière professionnelle (ancienneté, types d'établissements et de classes où le travail s'est effectué, etc.). Le type d'établissement connu dans sa propre scolarité secondaire peut en effet trancher sérieusement avec les premiers établissements où l'on sera amené à travailler, si l'on prend par exemple l'itinéraire assez typique du jeune enseignant, il y a trente ans comme aujourd'hui (démarrage en enseignement professionnel ou en technique de qualification). Ce qui amène donc l'enseignant à vivre quelquefois l'arrivée sur le terrain comme un *arrival shock*, un « choc d'entrée » dans des aspects de son métier qu'il n'avait pas imaginé rencontrer, et dans des types d'établissements où certaines difficultés vont se présenter. Ce qui implique alors une *adaptation* sur le terrain qui s'avère intéressante, comme nous l'avons vu avec la « grille » d'analyse de Becker (1952).

La trajectoire professionnelle d'un jeune enseignant qui démarre est aussi intéressante que celle d'un « ancien », c'est-à-dire d'un enseignant qui est resté dans le même établissement depuis vingt ou trente ans. Si le premier découvre l'établissement depuis peu et s'y adapte à sa manière, en décrivant parfois la manière dont on peut être « testé » en matière d'autorité par les élèves, le second vit, ressent et pense les *changements* qui peuvent survenir dans l'ambiance de l'établissement (sociabilités, solidarités), sur sa « réputation » éventuelle, sur le type d'élèves ou de difficultés avec les élèves, etc.

Une bonne partie de l'entretien-type consistait à décoder grâce à l'enseignant interviewé les difficultés avec les élèves (dans la transmission des savoirs, la discipline) et les difficultés vécues par les élèves (nous pensions en particulier aux difficultés familiales). Une dernière question importante a été conçue sur base d'un conseil méthodologique de Howard Becker (voir Becker 2002) : les interviewés apprécient généralement qu'on leur demande ce qu'ils aimeraient changer dans le contexte où ils travaillent ou par rapport aux difficultés qu'ils éprouvent. Une question mi-pragmatique, mi-utopique a été posée, qui consiste à demander aux enseignants quels changements concrets très pragmatiques ils souhaiteraient voir mettre en place pour faciliter leur travail, et par ailleurs, quels changements plus utopiques (« et si on rêve »...) pourraient améliorer leurs conditions de travail. Cette partie assez stimulante ne sera pas traitée dans le présent rapport.

⁶ Cinq autres entretiens approfondis (d'une heure chacun) avec des enseignants (PV) n'ont pas été transcrits dans ce rapport.

1. La « patte » des enseignants

La « patte » et la « manière »

[Observations n° 1] Un élève réagit au nom de M. [nom d'enseignant] :

- « *Il me fait peur, Monsieur [nom d'enseignant]* » [d'autres s'exclament dans le même sens]

[Observations n° 2] L'enseignante m'avertit qu'elle est plus « physique » dans le cours, et que je pourrai le constater. [...] Son ton de voix est plus haut que celui de sa collègue précédemment observée, mais les élèves sont également plus déchaînés, et crescendo au fur et à mesure que l'heure avance. [...] Effectivement très « physique », comme elle l'avait dit à l'intercours, c'est avec beaucoup de gestuelle que l'enseignante leur explique les opérations méthodologiques pour le cours.

[Observations n° 6] L'enseignante parle d'une façon douce et assez maternelle avec ses élèves.

[Observations n° 7] L'enseignante parle avec un ton plus sec que celui de la titulaire.

[Observations n° 12] L'enseignante explique que le projet n'est *pas* obligatoire, qu'ils peuvent ne pas entrer dans le projet si cela leur fait peur, et ce faisant prend un ton et un timbre de voix qui me deviendra familier en observant son cours : un ton de conteuse, très doux, très chantant.

[Observations n° 17] Un membre du personnel entre. Interaction : « *M'sieur, M'sieur [nom d'enseignant]... il est là ?* » en faisant un geste de la main de manière à ce qu'il soit vu comme une prière muette (pourvu qu'il ne soit pas là). Puis à l'annonce que l'enseignant en question est là, geste rageur du pied (sur le ton de la plaisanterie).

[Observations n° 19] L'enseignante est assise à côté de Dimitri. Son intonation est lente, douce, presque maternelle et adaptée à des enfants. Ses explications sont très accessibles. Les élèves s'appliquent dans le calme.

[Observations n° 19] On a vraiment l'impression d'être dans une classe de primaire, dans une relation d'institutrice à élève.

[Observations n° 23] - Les élèves (contents) : « *C'est M. [le professeur de néerlandais] qui donne cours après* ».

Quand les deux observateurs partent sur le « terrain » observer les interactions en classe, ils se trouvent tous deux dans des postures assez différentes par rapport à ce qui se déroule en classe, ce qui se traduit parfois presque imperceptiblement dans les observations. En effet, Miguel Souto Lopez, licencié en sociologie, sort d'une expérience durable comme enseignant, « sur le terrain », dans des établissements contrastés. Philippe Vienne n'a plus eu de contacts directs avec des interactions en classe depuis son observation participante dans un rôle d'enseignant, en 2001. Ce qui fait que la *familiarité* du premier avec les situations d'enseignement, de transmission du savoir, de « cadrage » comportemental (voir dans le chapitre III l'analyse des stratégies d'enseignement en classe par Miguel Souto Lopez), l'amène à comparer les enseignants entre eux et par rapport à ce qu'il a eu personnellement comme expérience enseignante. Philippe Vienne redécouvre avec stupeur, un peu comme dans une situation « anthropologiquement » exotique, ce qu'est une « classe » scolaire, dans son mélange complexe d'interactions et de situations à décoder.

Malgré cette différence de « contact » et de sensibilité due à leurs trajectoires biographiques différentes, les deux observateurs recueillent dans le matériau d'observation des éléments sur le « style » enseignant qui apportent des récurrences significatives. On pourrait dire d'abord que chaque enseignant observé a ses propres idiosyncrasies, sa « patte », sa « manière » que nous allons examiner systématiquement à l'aune des entretiens approfondis avec certains d'entre eux. Une « manière » qui est liée à la trajectoire scolaire et professionnelle qu'ils ont connue, et qui se caractérise par une *adaptation* du travail à différents « publics », dans différents établissements, comme nous l'avons vu avec l'analyse en « carrières » de Hughes et Becker, jusqu'à arriver à l'établissement et au « public » de cet établissement où nous les avons rencontrés. Mais les récurrences plus profondes peuvent être décodées dans les notes de terrain sur les « styles » enseignants.

Le *ton* de l'enseignant, et en particulier chez les professeurs du sexe féminin que nous avons rencontrés, peut prendre cette forme « douce », « lente », « maternelle » que nous avons rencontrée à plusieurs reprises [O6], [O12], [O19], et qui est également discernable dans les entretiens quand l'interviewée change de ton, et abandonne le ton utilisé avec l'intervieweur pour celui qu'on utilise envers un public d'enfants. C'est pour cette raison qu'un des deux observateurs pense immédiatement au travail des institutrices de l'enseignement primaire et à un ton et une manière adaptés « à des enfants ». Comme l'expliquent très clairement certaines enseignantes en entretien, ce « ton » adapté à un public infantile ou sortant à peine de l'enfance est une adaptation à ce public particulier que l'on peut rencontrer dans certaines classes de 1^{ère} commune. Il contraste dans ce qu'elles nous disent parfois avec l'expérience et le ton qu'elles ont pu employer parfois, auparavant dans leur carrière, dans l'enseignement professionnel, où la mise en tension et l'image d'un combat à mener (une interviewée parle de « domptage ») influence le ton, plus dur, plus ferme.

Ceci dit, on constate que dans certains cours où les élèves arrivent en « traînant » un peu plus les pieds, comme le néerlandais, le ton de l'enseignante peut prendre la forme modérée de ce « domptage » et d'une tension où l'attention flottante des élèves doit être maintenue à coups de relances systématiques et de rappels à l'ordre. C'est cette manière « physique » dont nous parle l'enseignante dans [O2], qui accomplit une véritable performance physique, à force de gestuelle, pour maintenir l'attention de ses élèves à une « huitième heure » où ils décrochent, pensant déjà à leur sortie de l'école. Par ailleurs, le « ton » maternel et doux peut se transformer, dans certains cas, lorsqu'il s'agit de rappeler à l'ordre certains élèves : le changement de ton est délibéré et doit être ressenti à lui seul par les élèves comme un avertissement, s'ils décodent correctement l'interaction, et définissent la situation à l'aune de cette connaissance du « code ». Le ton devient ferme, empreint de gravité. Souvent les élèves se figent et font silence quand ils saisissent ce changement de ton, qui prend éventuellement, mais pas toujours, la forme d'une certaine froideur qui contraste avec l'attention quasi-maternelle qui se montre à d'autres moments.

On peut gager que la difficulté « globale » du public scolaire, comme pour certaines 1^{ère} D, amène les enseignants à systématiser *selon le besoin* le ton plus dur et plus ferme, plus intransigeant, que certains ont forgé à partir de leur expérience dans l'enseignement professionnel. Cependant, pour certains enseignants, ce ton est probablement leur

« patte » personnelle, qu'il s'agisse de donner cours à des 1^{ère} C ou à des 1^{ère} D, et ce quelle que soit l'ampleur des difficultés scolaires, comportementales et familiales des élèves dans les écoles observées. Ce modèle peut-être un peu plus « sec » explique éventuellement les mythologies d'élèves qui se construisent sur les enseignants réputés « peau de vache », dans les différents établissements, quand les élèves expriment leur manque d'envie d'aller au cours de ces enseignants qui font « peur » (entendu dans [O1]) ou qu'ils n'aiment pas (entendu dans [O17]). Ce qui contraste avec la joie enchantée d'avoir cours avec « tel » autre enseignant observée à d'autres moments [O23].

2. Analyse des entretiens sur les « styles enseignants »

Nous allons montrer ci-dessous, de manière approfondie, grâce aux entretiens, comment la « manière » est forgée par la « carrière », les types d'expériences accumulées dans des environnements scolaires différents, avec leur lot de publics, sociabilité entre collègues, rapports avec la direction éventuellement différents. Ce qui est également récurrent chez la plupart des interviewés, c'est l'idée de *vocation*. Les extraits d'entretien sur la carrière scolaire de l'interviewé, avant le début de leur carrière professionnelle, montrent souvent une transmission de la vocation des enseignants (et éventuellement de l'établissement scolaire) qu'ils ont connus, vers leur propre « appel », quasiment au sens religieux, mais de manière ici indifférenciée au niveau laïque ou catholique, pour le métier enseignant. Parfois, les circonstances familiales spécifiques (enseignants sans enfants), engendrent une sorte de mission quasi-maternelle de prise en charge des élèves, avec un fort investissement éducatif autant que scolaire.

2.1. Analyse des entretiens menés par Miguel Souto Lopez

Ce qui frappe dans le premier entretien réalisé par Miguel Souto Lopez avec une enseignante, c'est que la brièveté de la carrière (elle donne cours depuis 2 ans) se combine avec la volonté de quitter l'enseignement l'année prochaine. Cette carrière brève s'explique sans doute par la difficulté du travail avec les élèves comme par le fait que l'enseignante n'a pas transité par les études de régentat ou d'agrégation, passant directement de sa licence universitaire au travail d'enseignante sur le terrain. L'enseignante se dit « peu impliquée » dans la vie de l'établissement, et l'on se rend compte qu'elle ne fait que traverser le métier enseignant. Il faut éventuellement rapprocher cette situation de celle d'autres enseignants interviewés, qui disaient apprécier leur travail comme enseignant mais se ménager une activité complémentaire dans un autre domaine professionnel, qui un jour, à plus ou moins brève échéance, finira par se substituer totalement à leur activité enseignante.

C'est quand Miguel Souto Lopez évoque la question des difficultés avec les élèves que l'enseignante répond à ce que d'autres enseignants évoquent généralement au chapitre de leur « adaptation » à l'école. On y découvre en effet sous l'angle des difficultés celles que l'enseignante a connues en *arrivant* dans l'école et qu'elle estime avoir maîtrisées : « *Au début de l'année, j'étais démoralisée à cause de certaines classes. J'ai pris de la distance depuis et ça va mieux. J'ai du mal à me situer par rapport à d'autres profs, je ne sais pas comment ça se passe chez eux.* »

Mais maintenant la relation est plutôt bonne, certains viennent se confier. Je suis peut-être trop gentille. »
Le « choc d'entrée » dont nous parlions plus haut se montre ici dans l'aspect de souffrances morales et psychologiques que peuvent vivre les enseignants qui « démarrent » (« démoralisée »). L'adaptation consiste ici à prendre de la « distance ». S'agit-il de distance avec les élèves ? Non, en toute apparence, car l'enseignante déclare aussi que les élèves viennent se « confier », et dans une autre partie de l'entretien, que les élèves « *sont bruyants, fatigants mais ce sont des élèves assez agréables. La majorité n'a pas forcément une attitude négative face au travail* ». Au bruit et à la fatigue, on comprend éventuellement les raisons du changement de carrière professionnelle envisagé par l'enseignante. La « distance » prise correspond donc plutôt à ce que Becker (1952) décrivait pour ses institutrices comme une sorte de *recul* par rapport à leurs propres convictions, préjugés, systèmes de valeurs, pour se rapprocher des élèves et tâcher de les « comprendre ». C'est sans doute dans ce mouvement de rapprochement que l'enseignante se pose également la question des limites à impartir à ce mouvement : est-elle *trop* gentille avec les élèves ?

Un second portrait d'enseignante (professeur en 1^{ère} D) illustre à nouveau la question des carrières professionnelles par le démarrage de l'enseignante, dans sa première année d'enseignement, comme remplaçante pour des classes de 1^{ère} D, 3P et 4P. La brutalité éventuelle du démarrage dans le métier avec des classes réputées généralement pour leurs difficultés (différentes) ne se marque pas ici de manière particulière, puisque l'enseignante n'évoque pas de « test » subi par les élèves, ni d'adaptation à ce « test ». Elle semble vivre le travail avec les 1^{ère} D de manière très positive, au contraire :

Il faut les materner

Avec les 1D ça a été tout de suite. Il faut les materner. Mais je vois qu'ils s'ouvrent de plus en plus, ils se confient, ils me racontent leurs problèmes à la maison, leurs histoires de cœur, etc. Ils me font des dessins aussi [elle me montre des dessins affichés sur le mur, derrière son bureau]

La continuité avec l'école primaire est ici frappante. En évoquant les difficultés des élèves, l'enseignante décrit une gamme de difficultés scolaires, comportementales et familiales :

Une certaine méchanceté spontanée

Kristof n'est pas souvent là et quand il est là il dort. Sinon, c'est plutôt des chamailleries, une certaine méchanceté spontanée mais qui n'empêche pas qu'il y ait une bonne entente. Par exemple, Dona n'est pas une fille très propre. Les autres l'appellent « la puante ».

C'est Kristof qui pose vraiment un problème. Il est violent avec les autres qui sont contents quand il n'est pas là. [...] Au niveau socio-économique, Kristof vient d'une famille de [primo-arrivants] d'un milieu précaire. Mais Kristof est un dealer et il gagne pas mal d'argent. Dona vient aussi d'un milieu très défavorisé. En fait, sur les dix, il y en a quatre qui viennent d'un milieu défavorisé et les autres c'est plutôt un accident de parcours. [...]

Kevin, qui est absent aujourd'hui, est malentendant, il vient d'un enseignement spécialisé. Il a situation très difficile. Il a des frères et sœurs qui sont drogués [je lui demande à quoi mais elle ne peut pas me le dire, elle ne sait pas]. Il est placé dans une institution à Bruxelles. Sa maman a signé une décharge pour s'en débarrasser. Kevin dit que c'est son beau-père qui l'a forcé en lui mettant le couteau sous la gorge. Mais c'est ce qu'il dit, je ne sais pas si c'est vrai.

[...] Dona vient d'un milieu très précaire. Elle dit avoir déjà été battue par sa mère. En plus, elle a une « nouvelle sœur », la fille du copain de sa mère. Elle ne s'entend pas du tout avec elle. Je crois qu'elle veut se prouver à elle-même qu'elle peut y arriver.

Hannah, Dimitri, Dona, Patrick et Sabine ça va. Les autres risquent fort de rater. Enfin, Patrick est assez fainéant. Paul était très difficile en début d'année. Il y a une grosse amélioration au niveau du comportement. C'est lui qui choisit de se mettre devant mon bureau en classe. Mais il a de grosses lacunes. Je sais que son père le suit de près, il a l'air assez sévère.

À part ça, l'attention est très difficile. [...] Par exemple, Aline vient d'une quatrième primaire...

Cette présentation des difficultés de la 1^{ère} D nous place avant tout au cœur de la question de la précarité ou de la grande précarité. L'ampleur des difficultés familiales y est explicite dans le cas de certains élèves (violences familiales, toxicomanies, enfants placés). Au niveau comportemental, l'enseignante analyse finement « une certaine méchanceté spontanée » qui se marque dans les moqueries entre élèves (stigmatisations) dont nous avons traité au chapitre précédent. Le continuum va des simples chamailleries et moqueries à la violence de Kristof, dont nous avons examiné le portrait de « décrocheur ». Enfin, au niveau de la transmission des savoirs scolaires, on retrouve la question de l'attention difficile et de « niveaux » très inégaux entre eux des élèves, dont la moitié (cinq sur onze) va probablement « rater » cette année. À toute cette gamme de difficultés diverses, l'enseignante va s'adapter par exemple en matière de savoirs scolaires de la manière suivante :

Revoir les bases

Revoir les bases. Comme on a un nombre réduit d'élèves, on peut travailler de façon plus individuelle. Puis je fonctionne avec des bonus, je donne un point si une préparation a été faite. [...] Il faut faire des rappels constants au niveau des bases que tout le monde n'a pas pour suivre. [...] Moi je revois le CEB avec eux.

Un troisième portrait d'enseignante fait apparaître une ancienneté de treize ans, dont dix dans l'établissement où elle travaille actuellement, avec une classe de 1^{ère} D. L'arrivée dans l'école, pour cette enseignante, a également pris la forme d'un *arrival shock*. En arrivant comme remplaçante, elle subit sans doute d'autant plus fortement un « test » de la part des élèves : « En 1998, le contact a été très mauvais. J'ai été engagée pour un remplacement de trois mois. Le professeur que je remplaçais était très laxiste. Il n'y a pas eu d'amélioration par la suite ». De manière très significative, l'enseignante évoque les 1^{ères} D en les comparant à une classe de l'enseignement primaire :

Comme une classe de primaire

C'est comme une classe de primaire, les élèves sont très demandeurs et les professeurs ne sont pas forcément préparés au premier degré différencié. Les élèves doivent s'adapter à un système plus strict d'enseignement secondaire (on ne se lève pas en classe par exemple), ils sont moins maternés. Ils ont des profs qui changent à chaque cours et ils ne peuvent plus se diriger vers une personne de référence.

Cette description des difficultés de transition entre enseignement primaire et secondaire est précieuse, car elle campe le cadre comportemental différent des deux niveaux d'enseignement, ce qui amène les élèves à devoir se réadapter et éventuellement les enseignants de 1^{ère} D à trouver des « trucs et ficelles », comme on le verra, pour que la transition ne s'avère pas trop brutale. En décrivant les difficultés avec les élèves, l'enseignante précise :

Les difficultés scolaires des élèves de 1^{ère} D

Le niveau des élèves a chuté. Ils n'ont pas d'habitudes de travail. On leur demande beaucoup moins et ils sont moins capables de donner, de fournir du travail. [...] Il y a aussi une mauvaise compréhension de la langue française. [...] Il y a de fortes différences de niveaux. Par exemple, Hanna a raté son CEB de pas grand-chose alors qu'Aline vient d'une quatrième primaire. Ça favorise le décrochage des plus faibles. C'est difficile aussi de maintenir leur attention.

En ce qui concerne l'adaptation de l'enseignante, une des réponses aux difficultés scolaires des élèves se porte spécifiquement sur la question de l'attention :

Le coloriage

On fait au mieux. On tente d'appliquer le programme en les amusant. On peut pas leur demander de garder une attention de plus de quinze minutes sur une même chose. Il faut varier. Par exemple, c'est pour ça que je leur ai demandé de faire du coloriage [pendant le cours, juste avant l'entretien, les élèves ont dû dessiner une coupe de la Terre, l'enseignante a demandé de colorier leur dessin]. Il faut trouver des activités plus ludiques pour avancer.

À cette gamme de difficultés en matière de transmission des savoirs s'ajoute la question du brossage et du décrochage :

Le décrochage

Il y a beaucoup plus de décrochage qui se fait très vite. On entre et on sort dans l'école comme on veut, ce qui fait qu'on peut facilement brosser. Et ça commence dès le plus jeune âge. Mais on peut pas dire qu'il y ait de la violence, ni de dégradation. Vous le voyez quand vous entrez dans l'école, les murs sont en bon état ».

Enfin, cette enseignante qui impose et s'impose une discipline stricte estime qu'il y a un problème également quand l'autorité de l'enseignant est menacée par les parents d'élèves, et éventuellement, en cascade, par les élèves eux-mêmes :

Les parents et l'autorité

Et puis, il y a une certaine ingérence des parents qui contestent le jugement des profs. Les profs doivent rendre de plus en plus de compte : vis-à-vis des parents, du pouvoir organisateur, etc. Et puis les élèves contestent aussi notre autorité en nous disant qu'on n'a pas le droit de faire ça.

2.2. Deux portraits approfondis d'enseignants (entretiens menés par PV)

2.2.1. Portrait d'une enseignante n° 1

La première enseignante interviewée enseigne le français (30 ans d'ancienneté). Quand l'enseignante évoque sa trajectoire scolaire, on voit cette dimension de transmission de la vocation de la génération de professeurs qu'elle a eue en secondaire vers la « mission » scolaire qu'elle revendique dans différents types d'enseignement, mais avec une satisfaction plus grande pour les élèves à « sauver » dans le professionnel. C'est cette rencontre avec l'enseignement professionnel qui va être déterminante, car cette rencontre prend la forme d'un véritable « choc ». Comme souvent depuis ce que Becker a décrit pour ses institutrices de Chicago, le début de carrière, faute de places disponibles ailleurs, se fait « là où il y a de la place », et donc dans les établissements ou les types d'enseignement considérés comme plus « difficiles ». Le début de carrière de notre enseignante ne fait pas exception :

Le choc

Et j'ai trouvé une place après dans l'enseignement professionnel. Et... à Schaerbeek. Où là c'était... le choc. Parce que j'avais peut-être eu une semaine d'enseignement professionnel... Mais avec le professeur, et là j'étais lâchée... à moi-même. Et je me suis dit... surveillante-éducatrice... donc pas professeur. Bon, j'ai fait mes trois mois. Et puis on m'a dit « Voilà, on a une place à [tel établissement]. Et là je me suis retrouvée avec des gars de... moi j'avais 21 ans, et ils avaient... 22, puisque j'allais jusqu'en 4^{ème} professionnel. Et euh... j'étais déboussolée... Je me suis dit « Comment je vais faire ? »...

L'arrivée sur le terrain prend la forme d'un *reality shock*, pour reprendre l'expression des sociologues et psychologues américains pour décrire le « choc » d'entrée dans l'institution. Mais à ce choc initial, l'enseignante répond de manière typique par une tentative d'adaptation. Soit ce choc et le niveau de difficultés (comme le type de difficultés) ne parviennent pas à être surmontés sur le long terme, amenant à quitter ce type d'enseignement et d'écoles, soit le choc et les difficultés génèrent une série de « routines », « trucs et ficelles » dont Becker parlait. C'est ce qui se met en place dans le cas de notre enseignante :

Les « machines-outils »

PV : ... [l'école professionnelle en question] c'est quand même du robuste...

- ... *J'étais pas préparée... aux cours, parce que cela me semblait... tellement bas... tellement peu... Et puis, comme tu dis, devant des « machines-outils », des électriciens, des électroniciens, euh... garagistes... Rien que des garçons, bien entendu... Et là, je me suis dit « Ou ça passe... ou ça casse ». Et comme je suis quelqu'un d'assez... Un instinct de survie très développé. Euh... J'avais mon parapluie sur mon épaule, et je faisais face... Et j'arrivais à m'en sortir.*

PV : Mais c'était... de la confrontation quand même, avec eux ? Je veux dire... Ils te testaient ?

- *C'était très animal. J'ai senti un instinct animal, et parfois j'étais... un dompteur. Et donc euh... Il y a des choses qui sont revenues de ma personnalité : pour moi, l'injustice, c'est quelque chose que je ne supporte pas. Et donc j'ai bien vu avec eux... comme un animal... et c'est positif quand je dis un animal. Euh... il faut être juste, il faut être sévère et... il accepte. Et il faut les aider, il faut aller vers eux. Et il faut surtout pas refuser les frontières, que ce soit intellectuelles, et aussi sociales, et culturelles.*

PV : *C'est cela, il fallait... Il fallait de l'avant, à la rencontre, quoi...*

- *Oui... Tout en étant vraiment le dompteur, le chef quoi... Et bon, euh... J'avais des collègues dans l'école qui étaient vraiment formidables. Parce que dans ces écoles-là, on a une relation entre nous où... on se tient. Si on se tient pas on peut pas survivre.*

PV : *Une solidarité...*

- *Voilà... Et c'était vraiment très bien de ce point de vue-là, mais quand je revenais à la maison il fallait une heure pour... une heure dormir, dormir réellement... pour pouvoir revenir. Mais j'ai aimé enseigner à... à [cette école-là]. Et surtout : c'était dur tous les jours mais quand je voyais des enfants que j'avais eus en première B et qui revenaient à 24 ans euh... en tant qu'hommes. Et qui me disaient « Madame [nom de l'enseignante], vous me reconnaissez ? » dans les yeux... Dans les yeux, tu reconnais l'enfant, hein... Et je disais « oui » et il me répondait « Voilà, j'ai un travail, je suis marié, j'ai des enfants ».*

PV : *C'est la réussite...*

- *Et là j'étais ébahie et je me disais « [prénom de l'enseignante], y en a p'têtre deux-trois... cinq... mais ça vaut la peine et je revenais au boulot quoi... Parce que je savais que je pouvais... en sauver certains. Et les autres, bon ben... tant pis ! J'avais fait ce que je pouvais. Mais ça... on ne m'avait pas appris à enseigner dans... dans un cadre pareil.*

L'enseignante va demeurer sur le long terme dans l'enseignement professionnel avant de passer dans l'enseignement général (affectation à une autre école). Comme elle le déclare, elle regrette ce passage vers le général : « *Cela m'arrangeait pas du tout. Parce que moi j'aimais profondément enseigner là-bas* ». Comme le montre Becker, changer d'école implique en effet non seulement de perdre la réputation, les « routines », les « trucs et ficelles » que l'on a conquis de haute lutte, et sur la longue durée, dans l'établissement précédent, mais de devoir en outre tout reconstruire dans le suivant, de recommencer à zéro...

Le respect

PV : *Et tu t'étais adaptée...*

- *Oui, et j'étais respectée. Même en tant que femme. Parce que c'est vrai que les élèves me disaient : « On vous respecte parce que vous êtes une femme ». Cela veut dire on ne va pas aller à l'affrontement avec vous, parce que vous n'êtes pas un homme. Et euh... Et donc je suis venue ici... Et mon directeur a essayé de me retenir pendant 3 mois et pour finir j'ai été sommée d'arriver à [l'actuel établissement]. Et parce que bon... Quelqu'un qui veut bien rester en professionnel c'est quand même plus ou moins rare... Et là encore une fois, je trouve une injustice parce qu'on n'a pas fait attention aux... aux élèves de professionnel. Mettre un professeur chez eux c'était une sanction...*

Les dernières phrases illustrent une autre dimension du problème que l'on trouvait déjà dans les analyses de Becker : aller donner cours en « professionnel » peut être interprété

comme une sanction, y rester est un comportement majoritairement rare. Ceci met le doigt sur le *turnover* à plus ou moins long terme des enseignants (de cours généraux) dans l'enseignement professionnel. La suite de l'entretien éclaire également sur la lucidité des élèves sur ces trajectoires-type des enseignants : « *Et pour les élèves... Ils savent qu'ils sont dans un monde où... on ne vient pas. Et si on vient, c'est parce qu'on est sanctionné, parce que ci ou parce que ça. Donc c'était vraiment pas très bien.* » Cette lucidité, j'ajouterais à ce que vient de dire l'enseignante que les élèves peuvent l'exprimer crûment en école de relégation comme dans cette phrase que j'ai vécue autrefois à mon premier jour de classe avec des « sixième professionnel » : « On voudrait pas qu'vous retourniez au chômage, M'sieur... » (Vienne 2008a).

La suite de l'entretien fait longuement appel au changement de « style », de « patte » ou de « manière » que l'enseignante a mis en œuvre en passant de l'enseignement professionnel à l'enseignement général :

Le pain noir et le royaume

- *Et quand je suis venue ici... à [nom de l'établissement]. Bon, je me suis dit « OK, tu recommences ta vie, tu recommences tout... ». Et j'ai été très frappée parce que euh... Il y a un petit, qui n'avait pas fait ce qu'il fallait. Et je me suis fâchée, mais « fâchée », cela veut dire que j'ai monté le ton, que j'ai fait des yeux durs... que le petit a pleuré sur place.*

PV : Oui... tout à fait... tu avais un... un niveau de préparation par rapport aux élèves... qui cadrerait pas avec...

- Non. Non.

PV : avec [nom de l'établissement]...

- *Et là quand j'ai vu le petit je me suis dit « [prénom de l'enseignante]... cool, cool... ». Et en fait j'avais un *modus vivendi* avec... des élèves que j'avais. Et c'est pour ça que je dis « on est un petit peu comme un dompteur, quoi ». Euh... mais je les aimais, je les respectais. Et ici, directement, je me suis dit « [prénom de l'enseignante], non... Il faut travailler autrement... »*

PV : Et tu as eu la même classe d'âge ? Tu avais des « première » en...

- *Non, j'avais des petits. Ah... À [nom de l'établissement précédent] j'avais les « première B » et en même temps j'avais les « quatrième technique ». Et donc quand je sortais de 1^{ère} B, j'avais mes gars de 20 ans en 4^{ème} technique. Qui étaient formidables, et qui me disaient gentiment : « Mais Madame [nom de l'enseignante] : cool... Vous êtes en 4^{ème} technique ». Et je les regardais en me disant... Ils étaient sympas quoi, mais ils voyaient bien que mon... enseignement était adapté aux classes et à l'âge que j'avais quoi... Et ici bon, cela n'a pas duré longtemps, je me suis fait quoi, parce que... un enfant c'est un enfant... J'avais... des « première », 1^{ère} et deuxième. Et en fait euh... J'ai modulé, quoi.*

PV : T'as découvert quelque chose de différent ici... Qu'est-ce que c'était comme type de rencontre que tu as eue avec ces élèves-là. Quels étaient leurs petits pépins, je dirais... Comment tu t'es adaptée à ces élèves ?

- *Oh... je dirais que quand tu sors de l'enseignement professionnel. Tu t'adaptes à tout... Parce que... Tu as eu ton « pain noir ». Et tu es armé... Tu es armé à faire front à des enfants difficiles, à des enfants faciles. Et en professionnel, il y a des enfants qui ont des difficultés. Donc ici, si tu as un élève à difficultés, bon, tu sais comment faire. Euh... Donc pour moi c'était... très facile, dans cette école-ci. Et*

cela reste très facile. Quand je rencontre des gens à l'extérieur qui me demandent « cela va dans votre métier ? », moi je vis dans un royaume ici, hein...

PV : Donc toute la gamme des problèmes tu l'avais connue à [nom de l'établissement précédent]. Tu n'en as pas rencontré de nouveaux ici ? Ou différents ?

- Si, j'ai rencontré un autre problème ici. Et je dois dire que mon cœur... Et cela la direction le sait... Je dois dire que mon cœur est toujours, euh, dans l'autre école avec mes « professionnel ». Parce que je trouve que ce sont... Je reviens à... à l'animal. Ils sont instinctifs... Et euh... Quand ils aiment, ils donnent tout...

PV : Ils ont compris aussi que... que quand on donne quelque chose, c'est gratifiant.

- Voilà... Et euh... Ils vont malgré tout... Bon ils peuvent bien sûr ne pas respecter le professeur. Mais quand ils savent que le professeur est là pour eux, qu'il est juste, qu'il est sévère, et qu... qu'il les aime, entre guillemets... Ils donnent tout. Et ici, je me suis retrouvée confrontée à des élèves qui en fait... je vais avoir un langage... non châtié... Ils ont leur cul sur leur chaise... Ils sont « là ».

PV : Ils sont...

- Passifs. Passifs et, « pfff... les professeurs » ils sont... très critiques. Et si on correspond pas à ce qu'ils veulent on est un con...

PV : C'est vrai ? C'est vrai que c'est différent comme problème, ils sont...

- Il faut leur prouver. Ici il faut leur prouver qu'on a un... potentiel. Ce que je ne devais pas prouver de l'autre côté.

PV : C'est cela. Cela repose peut-être moins alors sur le contact, sur l'écoute que tu avais avec les élèves de « professionnel ». Et tu dois prouver différemment en fait avec eux... C'est cela ?

- Oui. Ici par exemple des élèves peuvent dire... Euh... « Vous vous trompez, Madame... Je ne suis pas d'accord avec vous... C'est faux ce que vous dites ».

PV : Et ils le font pourquoi ?

- Il y a... Ils sont à l'adolescence aussi. Mais... Il y a un peu d'adolescence, et parce que je pense – ils pensent savoir... Et curieusement euh, c'est pas général, hein... Mais ils ont moins de respect du professeur... Si je suis caricaturale je dirais qu'en professionnel j'ai un savoir pour eux, et donc je suis...

PV : Et quand il y a du respect il y en a beaucoup quoi...

- Oui. Et comme je dirais, en dehors de l'école dans les classes sociales, quelqu'un qui... qui n'a pas le niveau se présente devant un docteur, c'est « Monsieur le docteur ». Lui, il sait. Et j'ai l'impression que, à la limite, dans l'enseignement professionnel ils sont plus reconnaissants de cela. Ici non.

PV : Donc, finalement ici ils te testent... sur le plan scolaire. Et en fonction de ce qu'ils pensent avoir comme connaissances. C'est moins un test euh... on va dire... humain ?

- Humain ? L'humain est là. Euh, un professeur doit être pour eux quelqu'un d'humain et quelqu'un de... valable.

PV : OK. Qu'est-ce que c'est « valable » pour eux alors ? C'est de la générosité ? C'est...

- Euh... Je vois ça quand on a des jeunes, des stagiaires. J'ai dit ils sont très critiques. Donc si le stagiaire ne sait pas répondre à une question...

PV : Il est jugé ?

- Il est jugé. Et ils me disent « Oui, il sait pas ». On doit savoir. Mais, je dis, « il ne sait pas », c'est d'abord un professeur qui est encore aux études. Et je dis :

« moi, quand j'ai terminé mes études, je ne savais pas tout ; j'ai dû lire, lire, lire pour savoir ce que je sais maintenant ». Je dis : « cela c'est l'expérience. » Et pour eux, on devrait d'emblée tout savoir.

PV : C'est cela. Et tu penses que cela vient d'où ? Que cela vient plutôt de la famille, de ce que dit la famille ? ou bien de ce qu'ils ont eu dans le primaire comme expérience ? D'où vient cette espèce de... euh, comment dire... d'hypercritique ?

- Parce que, euh... bon... Il y a des parents qui ont un niveau... un niveau intellectuel, je dirais, euh... d'études. D'autres pas... Donc on retrouve de tout. Mais euh... si le milieu est éclairé... Et si par exemple on va au théâtre avec eux, si on va voir des expositions, euh... Il faut au moins pouvoir dépasser ce niveau de culture. Pour être quelqu'un... Et en plus, avec les moyens médiatiques : ce sont des enfants qui vont tous regarder la TV. Pas tous hein... mais bon... Et qui vont avoir accès à l'information par ordinateur. Ils vont pas chercher la même information qu'un enfant... qu'un élève du professionnel. Cela va peut-être être pour lui plus pratique. Pas théorique. Euh... moins philosophique si on va dans les grandes classes. Et donc euh... puisqu'ils peuvent accéder à cette information, nous, on doit au moins avoir cette information. Et leur apporter quelque chose en plus de l'information.

PV : Est-ce qu'elle est de bonne qualité cette information, parce que bon... tu dis qu'ils vont chercher sur Internet des choses... peut-être qu'aussi ils jouent à celui qui sait... Ils savent pas en réalité.

- Oui, mais alors ils attendent à ce moment-là que nous, on puisse leur dire « tu as été chercher ton information où il faut pas ». Ce site n'est pas correct pour telle et pour telle raison.

PV : Ouais ouais. Tu dois recadrer à ce moment-là.

- Oui. Et recadrer ou justifier ou mettre des critères, cela prouve aussi qu'on est arrivé à un certain niveau. Tout dépend quel âge, hein... Mais, c'est comme cela. Et... Voilà... Mais l'humain est essentiel et on le verra dans les autres questions.

PV : Voilà... [passant ma grille d'entretien en revue...] contact avec les élèves...

- Moi j'ai aucun problème avec mes élèves. Euh... je sais... oui, ils ont rarement des points en moins. Il faut vraiment que j'arrive à mon top niveau. Et ils le savent. Les points, ce ne sera pas ma sanction, je vais passer par des tas d'autres choses avant d'arriver à la sanction.

Cette partie de l'entretien éclaire sur les processus de désadaptation à l'ancien établissement et de réadaptation à un nouvel établissement où toutes les gammes de difficultés avec les élèves sont bouleversées et recomposées. L'enseignante arrive avec ses « routines » comportementales et scolaires de « recadrage » toutes prêtes, bien rodées, et découvre avec stupéfaction que ce type de réaction bien adaptée à ce qu'elle connaissait dans le professionnel apparaît démesuré face à des jeunes élèves de l'enseignement général. Le petit qui se met à pleurer parce que le ton est monté, qu'il est trop *dur*, parce que les yeux sont fâchés, entraîne une importante remise en question. Il faut alors abandonner la posture du « dompteur », qui combine le *modus operandi* du dressage et le *modus vivendi* de l'affection et du respect. Réadaptée à son nouvel environnement scolaire, l'enseignante fait le bilan de ces expériences différentes, le « pain noir » du professionnel qui apportait un grand *retour* affectif des élèves sous forme de respect et de confiance, et le « royaume » dans le général, où le retour est moins important mais où le niveau de tension et de difficultés comportementales est moins important, beaucoup plus « facile » à gérer.

Pourtant, un nouveau type de difficultés apparaît. Sans qu'il s'agisse visiblement d'insolence ou d'irrespect, les élèves qui proviennent d'un milieu social où le capital culturel est important « testent » apparemment enseignants et stagiaires sur le plan des connaissances scolaires. Les élèves s'informent également par toutes sortes de médias de plus ou moins bonne qualité. Il faut alors leur prouver que l'on maîtrise plus de connaissances qu'eux, ou que leurs connaissances sont incomplètes et partiales. Il faut prouver son *mérite* scolaire à ce type d'élèves pour être respecté, alors que l'enseignante rappelle son sentiment qu'en professionnel le respect dû à celui qui sait était spontané. Le « test » de connaissances imposé par les élèves peut également être rapproché de l'attitude de certains collègues qui jugent qu'un enseignant qui arrive du professionnel n'a pas le « niveau » pour enseigner en « général » : *« Je l'ai ressenti et – c'est revenu à mes oreilles – certains collègues ont demandé, “mais est-ce qu'elle est vraiment capable d'enseigner”. Parce que comme j'enseignais en professionnel, pour eux, on donne une matière plus simple, bête... Pour eux, est-ce que j'étais capable de donner cours, ici, à des... en “général” ».*

Ce jugement dénigrant de la part de ses pairs illustre aussi une autre analyse fine de Becker, selon lequel le changement d'école pour un « meilleur » environnement aux yeux de ses institutrices de Chicago représentait parfois un saut de Charybde en Scylla : on quitte les difficultés comportementales pour découvrir l'insolence des élèves des classes sociales supérieures, une direction éventuellement tyrannique ou, dans le cas précité... des collègues qui vous prennent de haut. L'enseignante interviewée m'explique ensuite sa « manière » actuelle, où l'on retrouve la double dimension de transmission des savoirs scolaires et de régulation comportementale :

Le sourire de Cindy/la capuche

- Bon euh... la chance que j'ai, c'est de nouveau d'être passée par le professionnel. Quand moi je donne une leçon, je n'ai pas dû attendre les « compétences »... et les « tâches-problèmes », et tous ces mots compliqués, et euh... si j'apprends quelque chose à l'enfant, il faut que cela lui serve. Moi, quand j'apprenais à un garagiste à écrire, [claquant des mains :] « constat d'accident », « remplir un rapport », « donner à ton chef d'atelier ». Et donc... ils sont... pourquoi j'écris ? pourquoi j'utilise l'impératif, etc. Et ils ont toujours... des mises en scène... « pourquoi le faire ». Ce qui fait que l'enfant...

PV : Des situations pratiques...

- Voilà... L'enfant, il comprend ma grammaire... même s'il n'aime pas, parce que ma grammaire va servir à quelque chose. Donc, un enfant moi, ne va jamais me dire euh « qu'est-ce que vous radotez, à quoi cela me sert ? »

PV : Tu sens que cela répond à ce que tu disais tantôt, je dirais à cette espèce de nonchalance des élèves un peu... un peu blasés comme cela, et qui... peut-être que c'est là que tu réponds vraiment à quelque chose en leur donnant des trucs pratiques, quoi...

- Oui, oui... Parce qu'autrement ils regardent la matière en se disant « ben elle donne son cours, quoi ». Ici pas, je leur explique toujours euh... si tu apprends le français, c'est pour être... une personne à part entière... un citoyen. Cela veut dire que tu as le droit à la parole, que tu dois travailler, tu dois te défendre. Mais pour cela, tu ne peux pas permettre à quelqu'un que l'on rie de toi. Et si tu es bien habillé, tu le fais pour une raison. Alors quand

tu écris bien, tu donnes pas l'occasion à quelqu'un de rire de toi. [...] Alors si maintenant je rentre dans la matière même... Je vais vivre ma matière avec eux. Et donc si je dois faire un accord du verbe, et que on est avec le conjonctif : « la file de voiture ondule ». Il comprend pas ? et bien on joue, à la file de voiture... et on ondule... mais c'est la file qui ondule, c'est pas notre corps... Et donc ils rient, et s'ils ne comprennent pas je dis « tu peux ne pas comprendre, du moment que tu travailles. Je le répéterai dix fois, je ne serai jamais fâchée, mais si je vois que tu n'écoutes pas, alors je ne suis pas d'accord ». Et donc... il y a une petite aujourd'hui, on a été voir [telle pièce au théâtre] [...] À la fin de la pièce. Et donc j'ai demandé le schéma narratif, puisqu'ils font le schéma narratif. Et Cindy qui a beaucoup de problèmes en français est venue vers moi, tout à l'heure : « je n'ai pas réussi à faire le schéma narratif » [dit d'une voix plaintive et malheureuse]. Je dis : « Cindy, c'est pas grave... » Je dis : « je te l'ai demandé, et tu vois que tu n'as pas réussi ». Je dis : « donc... on va le faire en classe ensemble. Et... tu comprendras ce qui n'a pas été, on va recommencer cela à un autre moment. Mais moi je préfère aller au théâtre avec toi et travailler dessus, pour que tu voies dans ta progression ce qui va et ce qui ne pas ». Et elle m'a fait un sourire, elle était bien... Donc, c'est toujours une lutte pour les intéresser. Il y en a deux autres qui...

PV : C'est une lutte contre le... ron-ron de leur part, l'ennui... C'est l'ennui des élèves à l'école, quoi...

- *Voilà. Et toujours les captiver. Cela, tu vois, c'est mon plus grand cheval de bataille. Par exemple hier, quand on était au théâtre, il y en a deux qui ont parlé, qui ont mis leur capuche sur leur tête. J'ai dû me déplacer, venir près d'eux et j'ai dû me fâcher. Donc j'ai mis une sanction. Et j'ai téléphoné aux parents. Du coup, moi j'ai dit mes critères. Parce que cela aussi, quand je suis pas d'accord, j'estime qu'un enfant ne sait pas se justifier. Un enfant doit savoir pourquoi tu es pas d'accord avec lui. C'est l'aspect « juste » que j'ai appris en professionnel. « Pourquoi... » Et donc je leur ai dit. J'ai dit : « je vais téléphoner à vos parents ». Parce qu'il doit y avoir une cohésion entre nous. On est... on est dans l'éducation ensemble. Donc l'enfant ne sait pas jouer. J'ai téléphoné aux parents, j'ai expliqué... Ils étaient tout à fait d'accord avec moi...*

PV : Comment est-ce qu'ils ont réagi ?

- *Tout à fait d'accord... Parce que ma sanction de nouveau était juste. J'ai dit « je suis très fâchée... Donc vous avez une retenue mercredi après-midi ». Cela c'est déjà le summum parce que je les prends dans un mercredi après-midi.*

PV : Et comment est-ce que les élèves ont réagi ?

- *Ils ont écouté... Ils ont s... je te répondrai après. Et donc je leur ai dit « mercredi après-midi, au [local-bibliothèque], en retenue ; et vous allez utiliser les ordinateurs et les livres, et vous allez m'expliquer l'histoire de [thème de la pièce de théâtre] ». Donc si tu veux ma sanction n'est pas bêtement un retrait de points. Ou...*

PV : C'est cela, c'est un exercice...

- *C'est un exercice, qui va leur apprendre quelque chose, qui va leur montrer que...*

PV : ... qui rectifie en quelque sorte ce qu'ils ont « raté », là où ils ont...

- *Et qui va leur faire comprendre : oui, j'ai embêté mon... mon monde, oui j'ai crâné, mais en fait je sais pas... Avec le retrait de points. Donc les parents*

m'ont dit « Non, tout à fait d'accord ». Et aujourd'hui, ils se sont présentés en classe, et j'ai dit « qu'est-ce qui s'est passé ? » Et ils m'ont dit que les parents n'étaient pas d'accord. Ils ont dû le dire devant leurs camarades... comme ils ont fait les cons devant leurs camarades. Et « on m'a dit que ». Je dis : « on t'a dit que ? » Non, « je me rends compte que ». Et ça, je trouve foudroyant pour un enfant de passer du « on » au « je ». « Je me rends compte que j'ai été impoli, et que j'avais une attitude non adéquate ».

PV : Et il le reconnaît devant les autres, devant la classe.

- *Ouais. Et... il y en a un qui m'a dit : « je m'excuse... » Et l'autre... a reconnu tout devant ses camarades, et m'a dit « cela ne se reproduira plus ». Et j'ai tendu mon oreille... Et j'ai dit « aujourd'hui j'ai pas de boucles d'oreilles... pour pouvoir hein... [rires] prendre... tirer sur mon lobe... » « je m'excuse Madame... ». J'ai dit « OK ». Et ils m'ont dit « cela ne reco... on le fera plus ». Et là j'ai continué... On est très comédiens, hein... Moi je suis très comédienne avec eux... Et j'ai dit « OK. Je pense que vous êtes sincères mais je pense... Moi j'ai besoin de vérifier cela jusqu'au [date], quand on va aller voir [telle pièce de théâtre] Et pour l'instant, vous ne venez pas avec moi. Vous irez aux ordinateurs puisque vous avez été avec vos parents la voir, cette exposition. Vous ne savez pas me la raconter. Et je m'accorde encore le droit de vérifier si vous dites la vérité ou pas... J'ai pas de problèmes... L'enfant accepte, il sait que je suis ultra-fâchée. Mais il y a plus de problèmes, quoi...*

PV : Mais... c'est intéressant ce que tu me racontes, mais... quelle a été leur réaction dans l'immédiat ? Je veux dire, quand tu leur as dit « voilà ça c'est ma sanction, etc. », comment ils réagissent ?

- *Sur place...*

PV : Je veux dire : ils s'effondrent ? ils...

- *Ils ont crâné sur place. Ils ont souri...*

PV : Ils jouent les...

- *Oui.*

PV : ... les désabusés... pour épater la classe alors ?

- *Pour épater la classe, et parce que je pense, Philippe : une chose qui est très grave, c'est que... en général, hein... [marquant l'importance de ce qui suit d'un silence] nous donnons une mauvaise image d'adulte à l'enfant. Moi je leur dis « je ne ferai jamais quelque chose que je vous interdis de faire ». Je suis une image, et je dois donc respecter et faire la même chose que vous. Et que malgré qu'ils doivent me reconnaître comme professeur, et que je suis plus qu'eux dans la hiérarchie, je ne me permets pas plus qu'eux... Et euh... mmmh... Et donc euh... Comment te dire je suis... je ne trouve pas les mots... je suis...*

PV : T'essaies de créer un modèle, en fait, bon...

- *Mais je suis en adéquation. Donc...*

PV : Tu es en accord avec ton règlement, on va dire.

- *Mais, tu as des adultes qui font des choses, et qui disent autre chose. Et cela...*

PV : Tu penses que les parents c'est un peu ça ?

- *Oui... que ce soit par exemple avec la cigarette... Ils vont interdire aux enfants de fumer mais ils fument...*

PV : (rire) Ouais, c'est vrai...

- *Euh... bon... ils vont avoir une communication violente entre eux, parce qu'ils ne s'entendent pas... mais ils vont dire à leur enfant « tu ne peux pas être violent à l'école en communication avec un enfant... un autre...*

PV : Et dans le fond on voit les contradictions...

- Voilà, *et si tu n'es pas co... et alors ils... Beaucoup d'entre nous... ne vont pas jusqu'au bout. Il dit, il dit, mais il fera pas... Parce que... on est usé, parce qu'on est fatigué... Parce que ci, parce que ça... Et donc quand ils ont été jusqu'à... à rire... « Elle va lâcher... » Manque de pot : avec moi, cela c'est sûrement pas... Donc elle a pas lâché... Mais aujourd'hui... Ils ont levé le doigt pour répondre, c'était fini... je ne suis pas rancunière, tu vois...*

Ce riche passage de l'entretien illustre le double volet transmission scolaire/régulation comportementale, dans l'adaptation spécifique effectuée par l'enseignante par rapport au public d'une classe d'enseignement général dans son école. Un point fondamental concerne le fait que les « routines » acquises dans l'enseignement professionnel sont encore utiles ici, mais à moindre dose, on pourrait dire, qu'il s'agisse de la « manière » de rendre vivant un cours, d'intéresser les élèves, ou de la manière de réguler un comportement insolent (le sourire narquois) qui fait suite au comportement inadéquat (la « capuche »). Une autre récurrence qui transparait, ne serait-ce que dans l'entretien, c'est la modulation du *ton* employé par l'enseignante, insistant sur certains mots comme elle le fait en classe (la classe a été observée), pour que ces mots apparaissent un peu comme la crête des vagues à son interlocuteur, à savoir comme les bornes ou les repères fondamentaux à retenir de la discussion en cours. Ces mots ont été rendus en italiques dans les extraits d'entretien.

Passons maintenant en revue le premier volet, celui de la transmission des savoirs scolaires. La difficulté que l'enseignante met en évidence est celle de l'intérêt des élèves, dont elle a souligné le côté passif plus haut dans l'entretien. Le combat est alors celui de l'intéressement des élèves. C'est ici que l'expérience glanée en « professionnel » lui apparaît très utile, car il s'agit de faire *comprendre* l'utilité de la matière autant qu'il s'agit de rendre la matière *vivante*. Le premier point est celui qui consistait en professionnel, à montrer que la matière, le français en l'occurrence, *sert* à quelque chose. Transposé à des élèves de 1^{ère} C, ce *modus operandi* consiste à expliquer que la capacité à savoir lire et écrire permet d'éviter le stigmate de l'illettrisme, d'être respecté. Le second point est celui d'une matière rendue vivante. Par vivante, on peut éventuellement entendre ici ludique, tant la transition infantile entre le primaire et le secondaire est entendue ici comme la perspective d'un jeu (la file qui ondule) qui aide à faire comprendre la matière à un public à peine sorti de l'enfance. Le fait que les élèves rient illustre cette tournure ludique de la transmission du savoir, au cœur de la transition primaire-secondaire. L'exemple de Cindy, dans ce cadre, apparaît comme central à ce volet « transmission des savoirs » au cœur d'une transition qui ne doit pas s'avérer trop « brutale ». L'illustration sert à expliquer la patience nécessaire à conserver (répéter 10 fois) quand l'élève ne sait pas, ou ne s'en sort pas scolairement avec certains aspects de la matière. Le dépit de Cindy, qui a globalement des difficultés en français, laisse la place au sourire de l'élève. Cindy était « bien » après cette petite récupération, comme le dit l'enseignante. La confiance qui lui est rendue se traduit par les mots (en italiques) sur lesquels l'enseignante insiste, refaire *ensemble* l'exercice en classe, ce n'est *pas grave*, tu *comprendras* ce qui n'a pas été, etc.

L'incident mineur des « capuches » sur la tête de deux élèves en sortie au théâtre cache en réalité un autre problème à l'arrière-plan qui est sans doute encore plus important à décoder. Les élèves ont bavardé entre eux pendant la pièce, ont mis leur « capuche » sur

leur tête (façon hip-hop ?), et l'enseignante a été obligée de se *déplacer*. L'insistance sur ce mot indique autant la perturbation par les élèves du « scénario » à jouer dans une salle de théâtre (rester à sa place en restant silencieux), que l'éventuelle insistance sur l'autocontrôle que les élèves auraient dû manifester, s'autorégulant dans leur comportement pour répondre au scénario de la situation. Le fait d'avoir à se déplacer pour l'enseignante est également une marque de la « panne » de l'autocontrainte chez les élèves.

La sanction est choisie et présentée en fonction de ses vertus scolaires et éducatives. Il s'agit d'un exercice à faire en bibliothèque, sur la matière dont traitait la pièce de théâtre. La continuité avec la transmission des connaissances prévue dans le cadre du cours est rappelée, et l'exercice « répare » le déficit des élèves qui n'ont pas suivi correctement la pièce. Comme le dit l'enseignante, elle ne peut se résoudre à enlever « bêtement » des points. Les vertus éducatives se manifestent en lien avec la communication aux parents de la sanction, que ceux-ci approuveront. Il faut expliquer le *pourquoi* de la sanction aux élèves et aux parents, estime l'enseignante qui évoque à nouveau un acquis de son expérience en « professionnel » en matière de « justice » scolaire. La sanction doit être perçue comme juste. La vertu éducative consiste pour l'enseignante à les faire passer du « on » (*nous a dit que ce n'était pas bien*) au « je » (*pense que ce n'est pas bien*). L'autocontrainte est manifeste ici quand elle succède en principe au contrôle social externe effectué par l'enseignante ou les parents. Le contrôle social est internalisé. Si l'élève s'excuse, ce n'est pas parce qu'on lui impose de l'extérieur de le faire, mais parce qu'il « réalise » (toujours en principe) que ce qu'il a fait était inacceptable.

Ce qui se cache derrière l'incident de la capuche, c'est surtout le sourire narquois des élèves qui ont « crâné » devant leurs camarades. L'insolence qui se dessine ici est interprétée par l'enseignante en lien direct avec des « contradictions » familiales dans le domaine de l'autorité. Le sourire moqueur contre la régulation de l'enseignante, c'est le vrai combat qui est mené derrière l'incident aux « capuches ». L'enseignante est ici « testée », très modestement bien sûr, par les élèves, en matière d'autorité. Comme elle l'exprime clairement, ils se disent « elle va lâcher », éventuellement en écho de luttes similaires qui se font en famille parce que les parents « lâcheraient », eux aussi. « Manque de pot », comme le précise l'enseignante, elle voit dans ce défi, à l'aune de son expérience en « professionnel », un signal notable de résistance des élèves qu'il s'agit de juguler. Comme nous l'avons montré plus haut dans le sous-chapitre sur la discipline, l'enseignante a au fil de l'année montré les « limites » à ses élèves, les bornes qu'ils ne doivent pas dépasser. S'ils les franchissent, elle sera comme elle le dit « ultra-fâchée », et n'hésitera pas à associer les parents dans une « cohésion » éducative de régulation du comportement des élèves. Mais l'incident, une fois proprement traité en ce qui concerne l'insolence qu'il y avait derrière « l'incident de la capuche », ne laissera pas de traces de rancœur envers les élèves : « c'était fini ».

2.2.2. Portrait d'une enseignante n° 2

La deuxième enseignante dont nous allons examiner la « carrière » et la « manière » enseigne la religion (14 ans d'ancienneté). Elle décrit vraiment son passage du secondaire vers le régendat comme l'appel de la vocation. Comme d'autres interviewés, le métier d'enseignant faisait pleinement sens. Cependant, à nouveau, l'entrée dans l'enseignement, le « démarrage » dans le métier, comme pour certains collègues interviewés, s'est faite dans des classes de technique de qualification ou de « professionnel » assez difficiles à prendre en main pour un jeune qui « démarre ». Le « test » qu'on va y rencontrer peut tuer la vocation en peu de temps ou en quelques années éreintantes :

L'autorité c'était zéro

PV : Et ton entrée dans le métier, cela c'est fait dans cette école-ci, dans d'autres écoles ?

- *Non, cela s'est pas fait ici... Donc, j'ai fait mes trois ans de régendat... et puis donc à vingt... je venais d'avoir vingt-et-un ans, j'ai été engagée à mi-temps d'abord, dans une école à Bruxelles... Qui s'appelle euh... je dois réfléchir, c'est fou... [l'interviewée retrouve le nom de l'établissement] et là, tout de suite, j'ai eu un $\frac{3}{4}$ temps, bon, au fil de l'année, puis sur la même année j'ai eu mon temps plein. Et donc ça a été très difficile là, parce que j'ai été confrontée à des classes de 4^{ème} qualification, où je donnais principalement cours de religion, alors que finalement, ben, j'aime bien le cours de religion mais... je crois que je suis très attirée par le côté littéraire, le français...*

PV : Tu préfères le français...

- *Même si, avec les années, j'ai pu trouver ce qui m'intéressait... au niveau de la religion, quoi... mais, voilà, c'est venu après... et donc, les prépas... j'étais vraiment submergée en tant que jeune prof par tout ça, et puis... au niveau de l'autorité c'est... c'était zéro, quoi...*

PV : Des TQ, donc, c'était pas facile...

- *Ouais. C'était des jeunes de 18-19 ans, pour la plupart... moi j'avais des « première », j'avais des « deuxième », mais j'avais beaucoup de 4TQ.*

PV : Tu comparerais avec le public de grands qu'il y a ici par exemple ? C'est similaire ou bien ?

- *Euh... 4TQ... oui... mais je crois qu'ici c'est encore [rire discret]... au niveau disciplinaire, c'est encore plus fort, quoi, ici... et je crois que si j'avais commencé ici, cela aurait été catastrophique pour moi...*

PV : Mais c'est un public populaire aussi, je suppose...

- *Tout à fait... Et donc euh... que dire ?*

PV : Euh... je suppose que cela a représenté une grosse adaptation pour toi... en sortant des études... de t'arranger avec ces classes-là...

- *Oui, j'étais pas prête... c'est pas en ayant fait 3 ans d'études que j'avais des outils... pour affronter...*

PV : Cela a été dur ? Enfin, je veux dire, as-tu été testée par les élèves ?

- *Oui, beaucoup... beaucoup. Et j'avais beaucoup de mal à en parler aux collègues parce que... parce que c'est pas évident quoi, on a l'impression... enfin, j'avais pas envie d'être jugée, j'avais envie de montrer une image positive de moi, j'avais beaucoup de mal à admettre les erreurs, et jusqu'à un moment donné où un prof euh... m'a parlé... m'a dit « écoute... » et là il m'a donné un peu des recettes, mais des recettes toutes faites qui marchaient pour*

- lui... Et donc je me suis dit... cela aurait été chouette d'avoir un accompagnement où j'avais le droit d'être ce que je suis... et pas dans... « voilà ! cela, ça marche au niveau de l'autorité »... pour lui, ça marchait, parce que ça représentait qui il était mais pour moi...*
- PV : Un truc, vraiment, qui soit adapté à ce que tu étais quoi...
- *Voilà... Et puis pouvoir entendre... le questionnement, les difficultés, donc une espèce de parole qui manque je trouve à l'école, voilà...*
- PV : C'est intéressant, c'était un de tes collègues pour ta classe ou bien c'était un collègue...
- *Oui, c'était le titulaire d'une des classes de 4TQ, quoi...*
- PV : Donc cela s'est fait comme ça, il est venu un peu... aux nouvelles, quoi...
- *Oui parce que certainement il avait entendu que c'était... les élèves lui avaient dit... etc. quoi...*
- PV : T'as eu la sensation que cela s'arrangeait...
- *Non !*
- PV : ... dans cette année-là avec les élèves ?
- *Orrh ! non !*
- PV : Dur ?
- *Dur encore pendant deux ans, trois ans, là, quand même... et puis, bon, ça fait son cheminement, et puis c'était surtout lié au cours de religion que je donnais en 4TQ où le thème – c'était encore l'ancien programme – le thème c'était « le sens de la vie »... C'est fort... et moi ça me conf... ça me confrontait à mon propre chemin. Est-ce que je veux être prof toute ma vie ? Mais je fais des grands discours à mes élèves, sur « quel va être leur chemin », on... on réfléchit à ça, par des témoignages, des récits de vie, etc. Mais moi ? Je me suis dit : « moi ? ». Je suis face à eux, est-ce que cela a vraiment du sens, quoi ? Et je me suis dit « non ! » Je pourrais pas être prof toute ma vie, quoi... j'sais pas, j'avais 24-25 ans, je me suis dit « non ! »*
- PV : C'est le doute, hein, à ce moment-là...
- *Vraiment...*

C'était « difficile », et ce l'est resté durant trois ans, pour cette enseignante. Testée par les élèves, elle a l'impression que son autorité ne passe pas (l'autorité c'était « zéro »), et la faible différence d'âge entre elle et des élèves de 18-19 ans en technique de qualification qu'il faut « affronter » rend les choses encore plus difficiles. Comme l'enseignante le dit, et comme nous avons pu le vivre *in situ* avec une classe de 6P (voir Vienne 2008a), on a du mal à parler de ce que l'on subit en classe aux collègues, par honte, pour éviter d'être jugé. C'est le titulaire de la classe de TQ qui prend l'initiative d'aller proposer ses conseils. Malheureusement, et ceci montre un point fondamental en ce qui concerne de tels « conseils », il y a une dimension profondément humaine dans l'adaptation de chaque enseignant aux contraintes de son métier, de son établissement et des classes où il enseigne que les « trucs et ficelles » des uns peuvent ne pas nécessairement être utiles aux autres. S'ensuit une phase de « doute » sérieux, professionnel et humain, pour cette enseignante.

À l'issue de ce « démarrage » dans l'enseignement dans un cadre difficile, l'enseignante trouve il y a trois ans de cela un nouveau poste dans l'établissement actuel, où elle est interviewée. La difficulté du travail avec les « technique de qualification » a fait place, grâce à d'autres expériences de vie et une reprise d'études ultérieures, à un nouveau regard

sur les élèves en difficultés, notamment grâce aux stages liés à cette reprise d'études : « j'ai été confrontée à des enfants caractériels... où j'étais beaucoup dans l'aide aux devoirs... Donc, je retrouvais mes compétences... d'enseignante, mais différemment... Et j'allais faire des visites d'écoles... où les éducateurs étaient responsables des jeunes, et donc j'accompagnais les éducateurs... rencontrer les enseignants dans des écoles spécialisées, et du coup, j'ai eu vraiment un regard autre sur le métier d'enseignant... » Elle expose ensuite dans l'entretien les difficultés néanmoins rencontrées avec les premières classes dans le nouvel établissement :

La chaise et les pots cassés

- *Oh, ben la première année, ça a été difficile d'intéresser les élèves... de tenir leur attention sur du long terme... pas entrer dans la démagogie et vraiment euh... être... et me respecter moi, parce que j'étais face... à certains moments j'étais face à des élèves violents... en parole, qui avaient du mal à... qui avaient du mal à me respecter moi, mais... je veux dire, je le prends pas pour moi, c'est l'adulte que je représente...*

PV : Donc tu as été testée...

- *J'ai été testée... le « cadre »... et là j'ai été dans mes derniers retranchements ce que je n'avais jamais eu... et là je me suis fait peur parce que moi-même, il y avait quelque chose en moi qui montait... j'essaie vraiment à chaque fois d'être calme et de ne jamais élever la voix, parce que... c'est vraiment un travail sur moi, c'est important pour moi... et là, je n'y arrivais pas... je n'y arrivais pas... et donc, il m'est arrivé de prendre une chaise, de la claquer par terre pour vraiment avoir le silence...*

PV : excédée...

- *Cela m'est arrivé de sortir de la classe pour me calmer, parce que... parce que je n'étais plus maître à bord, c'est... c'est... et il a fallu retrouver... et j'y suis arrivée...*

PV : et tu as eu ça ta première année ici, ou c'est revenu à différentes années, avec des classes différentes, euh...

- *Ça a été à chaque fois que je donnais cours en 2P-3P [rire discret]. 2P-3P... ça c'était parce que... voilà, je crois qu'il faut être très fort pour être dans ces classes-là, il faut vraiment être très fort... OK, j'avais de l'ancienneté, je pense que j'étais forte sur certaines choses, mais...*

PV : c'est les petits trucs que les élèves ont pour mettre les enseignants en boîte ?

- *Oui, puis après, quand on revient dans sa vie, euh... le compagnon qui dit euh... « j'ai pas envie de ramasser les pots cassés, quoi »... il faut des heures... pour se remettre euh... de l'échec, parce qu'on se dit « cela n'a pas fonctionné », quoi... ça c'est... pouvoir faire la part des choses... « OK, le boulot est fini, je pense à autre chose », mais non, cela me travaillait, quoi...*

À nouvel établissement, nouveau « test » éventuel, surtout s'il s'agit de donner cours à des 2P-3P, comme le précise l'enseignante, c'est-à-dire à des classes où il faut être « très fort ». Le test, c'est le vacillement du « cadre » d'autorité que tente de dresser l'enseignante, tâchant de « rester calme », de ne pas élever la voix, même quand on sent que « cela monte » en soi, qu'on est poussé dans ses « derniers retranchements ». Il faut sortir de la classe pour « se calmer ». La tension se montre notamment dans l'épisode de la « chaise » claquée pour faire face aux élèves, un peu comme la précédente interviewée évoquait le « domptage » des élèves de professionnel et le « parapluie » dont on s'arme pour faire face moralement. Mais l'enseignante le dit et le répète : « je n'y arrivais pas... » (à imposer mon

autorité). Face à la violence verbale des élèves qui ne la « respectent » pas, elle subit un an de souffrance professionnelle, dans cette tension déjà évoquée par la précédente interviewée où l'on rentre complètement vidé chez soi (les « pots cassés »). Plus généralement, c'est tout le travail d'intéressement des élèves, de réveil de leur attention qui est difficile à mener.

Malgré cette première année de « test », le nouvel établissement apportera une grande satisfaction professionnelle, comme on le verra, dans le travail de l'enseignante avec les élèves de première année. Mais comme d'autres enseignantes interviewées, une reconversion professionnelle est néanmoins envisagée à court terme :

La fin

PV : OK. C'était il y a combien d'années tu m'as dit ça ?

- *C'est la troisième année que je suis ici, quoi... Donc [...] j'entame ma troisième année mais je... pour moi, je suis dans la fin ici quoi...*

PV : Oui ? Tu le sens ? OK...

- *Oui.*

PV : C'est un choix que... tu as envie de rebondir ailleurs ?

- *Mais voilà donc, j'ai un autre boulot cette année, [...] c'est... ça a beaucoup de sens pour moi...*

PV : Cela prend de la place, maintenant...

- *Vraiment ! Et maintenant, je sens ce fil conducteur, je le vois... je fais mon régendat, euh... ce euh... [ces autres études supérieures], c'est comme si tous ces outils se mettent ensemble pour arriver à...*

PV : Le puzzle est en train de se...

- *Voilà... Mais à la fois, j'aime bien ce que je fais ici, pas tout !... il y a des choses qui me... qui sont difficiles...*

PV : Qu'est-ce que tu regretterais si tu devais partir pour changer comme tu dis de...

- *Ben... le projet [avec les élèves] et mes élèves de [nom de la classe] [sourire] parce que...*

PV : C'est ça que tu mets au sommet de ton...

- *Oui... pour moi c'est ce qui donne du sens quand je viens ici, euh... voilà, j'ai envie de les voir eux, j'ai envie de... prendre du temps pour les voir évoluer, de...*

PV : Est-ce que tu regretteras cette classe d'âge-là ? cette tranche d'âge très spéciale quoi les...

- *Oui.*

PV : ... les petits quoi...

- *Oui. Parce que je donne cours ici en 4^{ème} professionnel, ça...*

PV : Ah...

-... *j'aime ffff... voilà...*

PV : Comment tu compares les deux ? Ça donne quoi ?

- *Plus difficile... [soupir] ... beaucoup plus difficile... Et puis je sens que je suis plus attirée par un public de plus jeunes... [...] et là, je trouve qu'aussi, c'est quelque chose qui me convient bien, de travailler avec les plus petits...*

Si l'enseignante « aime bien » le travail avec les classes de 1^{ère} année, reste que tout dans l'atmosphère actuelle de l'établissement ne lui convient pas, comme elle s'en expliquera

dans l'entretien. La comparaison de son travail avec les 1^{ère} C et les 4P l'amène comme elle le précise à préférer le premier type de travail, comme le second correspond plus à ses premières années d'enseignement en TQ dans la première école où elle a enseigné. Ce qu'elle regrettera surtout, si elle doit quitter l'enseignement, c'est cette classe de 1^{ère} dont elle est titulaire et avec lesquels elle mène un projet. Elle aimerait les voir évoluer, comme elle attache un intérêt particulier à cette classe d'âge et aux plus jeunes en général.

On mettrait pas nos enfants ici

PV : OK. Là, j'ai tout ce qu'il me faut sur ta trajectoire, je pense, hum, l'arrivée dans l'école on a fait aussi... euh... il y a la question de la réputation de l'école... on en a pas parlé au précédent entretien... bon c'est quelque chose qui joue sans doute sur les choix des parents... éventuellement, sur la mobilité des élèves d'une école à l'autre... etc. Comment tu vis la réputation de l'école, est-ce qu'elle change ? Bon, c'est toujours très « quali » euh... comme appréciation mais...

- *C'est... c'est... la remarque que beaucoup de collègues font, c'est [rire contenu] « on mettrait pas nos enfants ici »... c'est assez révélateur cette phrase-là... moi enfin je... j'ai pas d'enfants, mais si j'en avais, je les mettrais pas ici non plus... ça c'est une évidence quoi [rire nerveux].*

PV : et pourquoi tu te dis ça ? parce que tu sens qu'il y a un problème sur... sur la trajectoire de ces élèves ? déjà ? ou ?

- *Parce que je sens qu'on est vraiment dans la récupération de beaucoup de choses, quoi... on récupère... au niveau de la langue, euh... je vais pas... je pense pas aller aussi loin que ce que je pourrais faire peut-être dans une autre... mais quelque part cela me correspond bien [affirmative], ce boulot-là...*

PV : de réparer, en fait...

- *Oui... donc ça correspond bien à... ces études [complémentaires menées par l'interviewée], et peut-être dans l'écoute... et donc moi, ce type d'école me... enfin, ce type d'élèves, « première » comme ça, en difficulté... essayer de les motiver, faire en sorte qu'ils aiment lire, parce que... dans leur parcours, ils n'ont... pas été éveillés à la langue... de cette manière-là, et... donc ça j'aime bien ! j'ai pas envie d'aller enseigner « le subjonctif » et des « matières », enfin...*

PV : dans une école de bachotage...

- *Voilà... et donc c'est pas parce que je dis « je mettrais pas mes enfants ici » que... je m'y sens pas bien...*

PV : mais c'est du réalisme sur...

- *Tout à fait...*

PV : ... sur la réalité sociale... et scolaire de ces élèves...

- *C'est une évidence, quoi... d'ailleurs beaucoup de bons élèves qu'on a eus, que j'ai pu avoir les deux dernières années, m'ont dit ben... les parents m'ont dit... « OK, bon ben on va le changer d'école, quoi... »*

PV : OK. Quand... quand ils veulent que ça monte en fait...

- *Oui...*

Cette partie de l'entretien illustre bien un des nœuds du drame que constitue la division sociale entre écoles de proximité (de quartier) et écoles surinvesties de demandes de parents qui les choisissent (et les « consomment ») parce qu'ils souhaitent que leurs enfants fassent une trajectoire sans risques de « relégation » ou qu'ils aient une trajectoire

élitiste. L'école de proximité, c'est celle où les enseignants de classe moyenne qui y enseignent n'y mettraient pas leurs propres enfants. La lucidité sur les enjeux de reproduction sociale et culturelle et de relégation éventuelle les amène, avec une certaine mauvaise conscience, comme on le voit, à éviter ce type d'écoles pour leurs propres enfants. Mais, comme on peut le constater dans ce que dit l'interviewée, cela n'empêche pas le plaisir d'y travailler, pour peu que l'on soit lucide sur le travail de « récupération » (ou de réparation) qui s'y mène face aux « difficultés » des élèves. Comme école de proximité, largement associée à un public d'élèves aux multiples nationalités d'origine, l'école où l'enseignante travaille connaît ces problèmes en *langue française* des élèves qu'elle évoque dans l'entretien. Il faut motiver ces élèves en difficulté, leur donner le goût de lire.

Il serait intéressant de comparer nos deux enseignantes dont le portrait approfondi est examiné, sur ce dernier point. Passionnées de littérature et de lecture toutes les deux, elles transmettent cet amour du livre à leurs élèves. Mais la première enseignante le fait dans une école où *certaines* des élèves en classe (pas tous) peuvent gloutonnement avaler dans les quinze livres par an, tandis que la deuxième enseignante, dans une école au public populaire, avec de nombreux descendants d'immigrés et avec les difficultés en langue française évoquée, devra se contenter de moins dans cette *capacité* à lire qui vient éventuellement handicaper l'amour du livre. Un autre point commun relie les deux interviewées, c'est que leur amour de la langue, de l'écrit, et de la transmission du savoir sur ces dimensions, se fait avec un relatif dédain pour la « gangue » parfois perçue comme déshumanisée de « compétences » pédagogiques qui formalise le cours de français dans le premier cas, tandis que la seconde évoque son manque d'intérêt pour l'aspect « technique » de la transmission du cours de français (le « subjonctif »/les « matières »). La passion pour le métier est véhiculée dans autre chose, et adaptée au public particulier d'élèves qu'elles ont dans leurs classes. D'autres adaptations aux difficultés scolaires des élèves se montrent dans l'entretien de la seconde enseignante :

Logopédie et français langue étrangère

- *alors... oui. Et en fait on a fait un constat avec les collègues, que il y a des tels niveaux différents, et il y a des telles lacunes dans les choses essentielles que l'année prochaine, il y a deux ou trois heures en plus dans la grille horaire des 1^{ère}... alors on a une liberté dans l'école pour organiser ces 3 heures... et en fait... on va faire appel... à une logopède... qui pourrait pendant ces heures-là voir certains élèves en individuel... que cette personne est payée par l'école... et que ce soit pas les parents qui...*

PV : qui doivent mettre en plus, ouais...

- *parce qu'il n'y a plus de remboursements... et il y a beaucoup d'élèves qui ont besoin de logopédie, quoi... [...] et alors on pourra différencier... ces élèves-là ont besoin de logopédie... d'autres peut-être plus liées à un prof de français langue étrangère, qui a vraiment les outils... moi par exemple je suis pas du tout formée à ça et... il y a des gens qui ont vraiment ces outils spécifiques et qui pourraient prendre par exemple une [nom d'élève], ou... ou euh... ou ou [nom d'élève], qui est quand même assez calme, mais qui a des difficultés, donc qui prend pas tellement la parole parce que... et il se débrouille bien, il avance, mais... il y a vraiment encore des lacunes là, au niveau... de la langue... et donc heu... on est vraiment conscients de ça, quoi, et il faut vraiment trouver maintenant des pistes pour euh...*

L'adaptation aux difficultés scolaires des élèves consiste comme on le voit à utiliser les moyens de l'établissement, faute de financement éventuel venant des familles populaires, pour pallier les lacunes importantes des élèves en français, et à « différencier » les enseignements pour répondre aux différences de « niveaux » importantes entre élèves. L'accent mis sur la différence de niveau entre élèves nous rappelle le problème bien souvent décrit pour les 1^{ère} D, mais qui apparaît ici très présent pour les 1^{ère} C d'une école au public populaire. L'accent est mis sur la logopédie et sur le français « langue étrangère », ce dernier point rappelant le public spécifique de l'établissement, qui répond à une demande locale dans une commune pauvre de Bruxelles. L'enseignante poursuit dans l'entretien sur la manière de régler certaines des difficultés *avec* les élèves de 1^{ère}, en comparaison avec les élèves de « professionnel » :

Un énorme plaisir

PV : Donc à côté de cela, le travail avec les 1^{ère} « général », c'est quand même plus...

- *C'est reposant... [rire nerveux] c'est vraiment reposant...*

PV : ils te testent pas ?

- *Là on est... j'ai vraiment l'impression qu'on est dans le respect... mutuel, quoi...*

PV : OK... dès le départ ? même « jour zéro, tout commence » ?

- *Oui... mais ce qui a aussi c'est qu'en 1^{ère} je suis titulaire donc j'ai un rôle particulier... et que les premiers jours, pendant trois jours, on est ensemble, et je mets le cadre, quoi... je veux dire, on arrive, c'est... c'est pas que je suis stricte, mais euh... ce que j'ai fait aujourd'hui, par exemple...*

PV : « dans des situations comme ça, moi je veux que ce soit comme ça » ? tu leur donnes des...

- *D'abord je les accueille, en leur racontant une histoire... pour qu'ils sentent « c'est quand même l'école, c'est un endroit où... » on peut aussi se sentir bien... je veux pas être [tapant vigoureusement de la main sur la table] comme ça, comme ça, comme ça ! mais quand même, ils entrent d'abord, c'est « on se lève », quoi... ils savent pas comment... Voilà, on est debout, on va on va déposer sa veste au portemanteau, j'ai dû le rappeler encore aujourd'hui... mais... mais voilà, cela se met en place, très vite, et c'est le premier jour qu'il faut mettre ces règles-là, quoi...*

PV : des petits rituels, en fait, que tu...

- *Des rituels... et puis, je leur ai raconté une histoire, et puis... ben on a lu le règlement scolaire, je leur ai donné des exemples... des choses qui se sont déjà passées dans l'école, et... que... comment ça se passe, et euh...*

PV : par incidents, alors ? en disant ça, c'est...

- *Voilà...*

PV : « ça, je veux pas ou... »

- *Pourquoi aussi, le sens que ça a, parce que si tout le monde fait ça comme ça, comment est-ce qu'on peut réagir, euh... le retard, pourquoi est-ce important d'arriver à l'heure... euh... et leur dire voilà, l'erreur est humaine... euh... ça arrive une fois...*

PV : il y a une série de choses que tu contrôles, j'ai vu par exemple pour la chique aussi, euh... à l'entrée en classe

- *Ah oui oui, ça aussi, je... [rire] ça aussi c'est une discussion dans l'école, y a des profs, ça leur fait rien, il y a des profs qui chiquent en classe eux-mêmes, donc... moi, voilà, c'est... c'est mon exigence à moi quoi...*

PV : et ils s'adaptent à ça sans... sans...

- *Oui... en première oui. Mais en quatrième c'est difficile [rire gêné].... C'est difficile... donc en 1^{ère}, ils ont encore vraiment... allez quoi, ils peuvent vraiment entrer... c'est vraiment à ce moment-là que beaucoup de choses se jouent, quoi...*

PV : donc, c'est intéressant : pas de test au départ, mais pour certains élèves, à mesure que leur scolarité est en train de... de se dégrader... il y a des choses qui surgissent, alors, et qui deviennent plus fréquentes ou plus régulières... et peut-être pas avec *toi*... en tant que titulaire, quoi... mais... ça remonte, mais c'est pas là au début de l'année, quoi...

- *Non... mais quand je dis pas de test : moi, pour moi... peut-être que mes collègues, j'en sais rien... mais moi je ressens...*

PV : mais tu sens que t'as trouvé... ton truc pour tuer le test, en fait...

- *Oui, voilà... et quand j'étais dans l'autre école à [nom de l'établissement] où j'étais parfois aussi titulaire en 1^{ère}, c'était pas forcément comme ici, aussi facile, quoi... je crois que c'est là, vraiment, toute l'expérience qui fait que... là, une classe de 1^{ère}, le rôle de titulaire, les cours que je donne là, ça roule, quoi... et je m'y sens bien et je viens avec... un énorme plaisir...*

C'est à l'aune de son expérience de vie, de l'expérience glanée dans les différents établissements, que l'enseignante peut aujourd'hui dire « ça roule ». Elle ne se sent plus testée par les élèves de 1^{ère} année comme elle pouvait l'être avec d'autres classes de par le passé. Très vite, grâce à son rôle de titulaire, elle installe « le cadre ». On devrait dire plutôt « son » cadre, car elle précise aussi que sur certains des petits rituels de comportement qu'elle explique et fait intérioriser aux élèves, tous les collègues ne sont pas sur la même longueur d'ondes (la « chique »). Ces petits rituels typiques du « cadre » disciplinaire de l'enseignement secondaire, les élèves ne les connaissent pas au sortir de l'enseignement primaire (ils « savent pas comment »). Le rituel du portemanteau, celui qui consiste à se lever en classe, est expliqué à renfort d'exemples, d'illustrations. Ce « cadre » étant fixé et rappelé, l'enseignante précise qu'elle se veut attentive au « respect » mutuel, mais qu'elle ne s'estime pas nécessairement « stricte » au sens de « sévère » (le « *comme ça, comme ça, comme ça !* » d'une imposition énergique aux élèves, par injonctions).

3. Regards des enseignants sur les parents d'élèves

3.1. La journée d'accueil des parents

Si la journée d'accueil des élèves et de formation des classes apparaît relativement pauvre du point de vue de sa portée socioanthropologique en « rituel » de rentrée, la journée d'accueil des parents dans la même école (ES1) s'est avérée porteuse de situations curieuses qui fournissent des pistes à l'analyse.

[25] La journée d'accueil des parents (observations de PV)

Je reviens [à l'école E1] pour la fin de l'après-midi où l'accueil des parents d'élèves est prévu en deux étapes : échanges en classe avec la titulaire de leur enfant, puis discours du personnel de direction et d'autres intervenants dans la grande salle. En attendant l'arrivée des parents à l'étage où se donnent les cours

de 1^{ère} (deuxième étage), je discute avec une enseignante, Madame [nom de la personne] (cours de français, titulaire des 1C7), puis avec quelques parents qui attendent l'accueil pour les 1C[X]. La discussion avec une parente d'élève s'avère intéressante, car elle me décrit comment se sont déroulés les premiers jours d'arrivée au secondaire pour sa fille. Cela se passe bien, la petite est contente. Elle était à l'école « Nos enfants » avant et sa mère parle de continuité pédagogique avec l'école E1, ainsi que d'ambiance « familiale » ici. Curieusement, selon sa mère, la petite ne voulait pas être avec le groupe d'élèves avec lequel elle était à la fin du primaire, et préférait voir de nouvelles têtes. Elle est un peu timide à l'école, poursuit sa mère. Celle-ci se dit inquiète de la consommation de tabac à leur âge, de plus en plus banalisée aux environs de l'école, et souhaiterait que le personnel fasse quelque chose. La mère déclare également avoir dû faire une liste d'attente (inscription dans une autre école au cas où), et avoir bénéficié du tirage au sort.

3.1.1. *Les parents en classe*

L'enseignante a eu la gentillesse de m'accueillir en classe pour l'accueil des parents (il est 17h30). Je rentre et je m'installe sur un des bancs près des fenêtres, à l'arrière. J'observe les parents arriver les uns après les autres et s'installer aux bancs qu'occuperont leurs enfants. Il y a à peu près autant de parents d'un sexe que de l'autre, et plusieurs sont venus en couple et s'installent sur le même banc. J'ai l'impression, à ce stade, d'une certaine diversité et d'un mélange social plus ou moins relatif (mais pas énorme) entre parents. La scène est curieuse, un peu plaisante, et j'essaie de déceler sur les visages les sentiments qui peuvent s'exprimer lors de cette première rencontre avec la titulaire de la classe de leurs enfants, et pour une première année du secondaire. Les parents sont-ils inquiets ? Sur leurs gardes ? Détendus ? L'impression que j'aurai est celle d'un mélange des genres. Certains parents, plus exubérants, interviennent en plaisantant lors de la présentation. D'autres ont le visage fermé, semblent tendus, comme s'il s'agissait de rester sur leurs gardes avec les enseignantes qu'ils rencontrent. Familiarité détendue et relâchée avec l'école ou duel silencieux entre intérêts divergents. Il sera possible de creuser ces questions par la suite. Ainsi, une parente interpellait de manière détendue d'autres parents en comparant la scolarité qu'elle avait connue en secondaire et celle qui est décrite ici. Le ton adopté par les enseignantes est détendu et didactique, aux antipodes d'un ton distant et froid, mais en insistant comme on le verra sur certaines consignes comportementales adressées aux parents. Pour illustrer certains éléments liés aux contenus d'instruction, les enseignantes recourent à des exemples concrets (en grammaire, par exemple) pour illustrer leur propos. (...)

L'enseignante continue sa présentation en demandant de quels élèves les parents présents sont les parents. Banc par banc en partant du premier banc à droite, face aux enseignantes, les parents se présentent, un peu gênés visiblement par l'exercice. Pour plusieurs élèves, l'enseignante commente le nom de l'élève en désignant sa place dans la classe : « *Elle est ici* ». Un parent interrompt cette présentation en entrant : il est perdu et ne trouve pas sa classe. L'enseignante explique ensuite que l'on désigne les places pour chaque élève. Les filles sont devant et les garçons derrière. Chaque enseignant a en charge 150 élèves.

Lors du tour de table des présentations des parents, l'enseignante arrive à moi et les parents se demandent qui je suis. C'est à ce moment que l'enseignante a ajouté mon nom au tableau et que j'ai présenté l'enquête aux parents.

L'enseignante évoque également les consignes de lecture : il y a 26 livres disponibles, mais les élèves ne doivent pas les lire tous. Ils ont 15 jours pour lire un livre. L'enseignante explique : « *S'ils dévorent le livre en un week-end, je donne un nouvel ouvrage* ». C'est une façon de les motiver.

Un parent vient d'entrer, seul (ce qui en fait le 13^{ème} parent présent). La remarque qui l'accueille est plaisante et suscite les rires : « *Bonjour Monsieur, vous êtes en première C[X] ?* ». Les parents rient et l'atmosphère se détend encore. On voit ceux qui étaient tendus se détendre progressivement et les parents « rigolos/exubérants » en rajouter un peu plus et intervenir. (...)

Les parents reçoivent une feuille à signer insistant sur l'importance d'arriver avec son matériel en ordre à l'école. Des consignes expliquant comment tenir son journal de classe, le compléter, écouter les leçons, gérer le travail à la maison. Les parents doivent faire attention au journal de classe : s'ils ne voient rien d'écrit à côté du cours, ce n'est pas normal. Par exemple : une leçon à étudier pour le lendemain, ou le journal de classe à signer [à « observations » ?] en fin de semaine. Si quelque chose ne va pas, il faut téléphoner à l'école ou prendre rendez-vous. Alors on se voit et : « *Je me mets directement en contact avec vous en cas de problèmes* ». Un exemple : « *L'année passée, un élève avec qui cela n'allait pas bien. Il faut éviter d'arriver à Noël pour se rendre compte qu'il y a une catastrophe. Donc mettons les choses au point pour que tout se passe bien* ».

Les parents sont d'accord et trouvent que les consignes sont très claires. (...)

En ce qui concerne l'orthographe, l'enseignante insiste sur son importance en illustrant son propos : si un élève dit : « *mais cela n'a pas d'importance* », elle répondra : « *Mais non ! C'est comme si tu réussis un plat et ensuite que tu mets un kilo de harissa dedans* » [rires]. Il y a une case orthographe dans leur bulletin, séparée du français. On ne cote plus sur l'orthographe dans les autres cours, sauf quand il s'agit de termes essentiels à la matière ex : si on voit l'Égypte en histoire, il faut pouvoir écrire « pharaon » ou « hiéroglyphe » correctement.

Il y a aussi les cotes de comportement à regarder. « On ne fait pas signer les interros, mais vous signez seulement les points dans le carnet » [discussion avec certains parents qui pensaient avoir compris qu'ils ne verraient jamais les interros, que l'enseignante les gardait, et qui discutaient sur ce point. Le malentendu est vite réglé].

Un parent et un élève (le seul présent) entrent sur ses entrefaites.

L'enseignante poursuit en disant qu'il y a vraiment une collaboration à établir pour que les parents vérifient le carnet de notes : « *Chaque semaine je vérifie avec eux le journal de classe* ». Ainsi ils se mettent en ordre. [impression sur le climat à ce stade : une bonne ambiance dans la salle, des visages détendus, des sourires des enseignantes]. L'enseignante montre la boîte aux absences où les élèves mettent les documents.

On discute ensuite des délégués de classe. Il y a un(e) délégué(e) et un(e) co-délégué(e). Ils viennent devant la classe expliquer pourquoi ils veulent devenir délégués et les autres leur posent des questions pour savoir s'ils veulent vraiment être délégués. Il y aura des délégués dès la semaine prochaine [répondant à une question de parent]. (...)

[un incident amusant : un parent a son GSM qui sonne et essaie de se dissimuler relativement sous son banc, en répondant à voix basse – ceci plutôt que de le couper ou de sortir discrètement de la classe. Pas de remarques des enseignantes] Les informations portent ensuite sur les méthodes de recherche. Il est recommandé de se méfier des sources « Internet » et du copié-collé dans la recherche de documentation. Et il ne faut pas découper dans les livres au [nom du local bibliothèque]... Une des enseignantes prend un exemple : si on travaille sur l'épopée de Gilgamesh... [...] précisant que les élèves travailleront sur le texte biblique. Et comme s'il s'agissait alors de lever un malentendu éventuel, ou une levée de bouclier sur un terrain sensible] : Il ne faut pas monter sur ses grands chevaux, en disant « *la Bible ne rentre pas chez moi. Il n'y a aucun but religieux là-dessous, je suis aussi professeur de morale.* » Et d'insister ensuite sur le refus du racisme dans l'école, sur le fait que la différence est une richesse : « *On a tous le même cerveau, cinq doigts à la main* ». [Ce qui est intéressant c'est qu'ici les enseignantes semblent marcher sur des œufs, comme pour désamorcer une éventuelle situation problématique dans le contact avec les parents. Par un geste sans doute machinal, l'enseignante qui parle se tourne vers un des parents à l'apparence physique plus méridionale. Je me dis que je fais quelquefois pareil à mes cours, sur les mêmes sujets, inconsciemment].

L'enseignante d'histoire : « *Les élèves ont soulevé le problème du créationnisme* ». Il y a eu une discussion collective en fonction des convictions de chacun. Et les élèves savent qu'il y a un cours de religion éventuellement. Un exemple illustre cette question, en parlant de la préhistoire : « *Comment je me représente l'homme de la préhistoire ? Très sale, très poilu ? Et tout nu ? Poilu car il descend du singe ?* » et les élèves : « *Mais Madame comment vous savez comment il était ?* » « *On regarde le squelette, les maladies, etc.* ». Et d'ajouter : « *Les élèves sont là avec des questions très intéressantes, passionnantes.* »

Un parent intervient alors : « *Ils viennent d'horizons différents, de pédagogies différentes, avec le tirage au sort ; il faudra du temps pour qu'ils soient sur la même longueur d'ondes* ». Une autre remarque : « *Les enfants vous tutoient ?* » Réponse de l'enseignante : « *Si un élève me dit : "Dis, est-ce que tu..."* », je lui explique « *Ici, on dit vous...* ». Il n'y a pas de problèmes, c'est accepté, et alors ils se mettent au diapason. Remarque : « *Vos enfants sont chouchoutés en 1^{ère}* ».

Le professeur de néerlandais, est entré entre-temps : On va essayer de faire un maximum en néerlandais avec eux, mais ils viennent d'horizons différents, et donc ils ont des compétences différentes : « *Je vais devoir m'adapter avec eux* ».

[un parent égaré entre à nouveau]

L'enseignante poursuit : Nous travaillons par compétences : écoute, lecture, écriture, etc. Les compréhensions à l'audition sont rares en primaire et c'est difficile pour eux ; donc au début je ne les cote pas. Si je faisais de la compréhension à l'audition, je les dégoûterais à l'avance. On fera cela plus tard, quand ils sont plus mûrs. Alors je cote. À l'examen on voit les quatre compétences, y compris la compréhension à l'audition, avec un simple vrai/faux. La compréhension de la lecture avec un petit texte. Un vrai/faux avec une justification à faire. Un petit texte aussi à écrire pour parler de soi, de ses frères et sœurs, etc. Puis un exercice oral avec le professeur, individuel, pas en groupe de deux. En cas de problème, il y a un rattrapage sur l'heure du midi. Les élèves préfèrent ainsi. Ils peuvent ainsi partir voir les copains après. Si j'impose le rattrapage et que l'élève ne vient pas il y a sanction, mais s'il est venu spontanément, non. Il y a un paragraphe dans le journal de classe sur la présence

ou non au rattrapage. Attention : si c'est vide dans le journal de classe en néerlandais, c'est qu'il y a un problème avec un petit comique qui fait de la rétention. Il n'y a pas de livre à lire en néerlandais [réponse à une question de parent – les parents en discutent entre eux avec les attitudes très divergentes entre ceux qui voudraient cela et ceux qui n'en ont aucune envie]. Un parent demandant « *Et un Tintin en néerlandais ?* » [suite du débat bouquin] D'autres parents interviennent sur la question, rejetant cette possibilité. Réponse : « *Mais c'est le plus dur au contraire, une BD en néerlandais* ». On fait cela en rhéto.

Les parents du petit [nom d'élève] interviennent : un couple où l'un est suédois, l'autre français. L'enfant est familiarisé avec toutes les langues, et on aimerait qu'il étudie une 4^{ème} langue. L'enseignante répond que ce n'est pas difficile d'apprendre le néerlandais même si on vient du Brabant wallon, non. On reprend des choses de base. Et il existe un prix de néerlandais : une élève qui ne le parlait pas, est arrivée jusqu'à 75 %, et a reçu le prix. Je lui ai donné le prix. [et l'anglais ?] Réponse : l'anglais n'existe qu'à partir de la troisième année.

L'enseignante poursuit [à une remarque de parent disant qu'en humanités on apprenait les langues mais qu'ils n'en ont rien retenu] : « *C'était trop livresque ?* » – « *Oui.* » – « *Ils apprennent trop par cœur en primaire. Je leur dis : "Je déteste les perroquets" Il faut improviser. Et ils n'ont jamais fait cela. Donc je suis "la méchante de service" mais il faut tenir bon. Alors les profs de 2^{ème} sont contents. Donc ne soyez pas étonnés s'ils sont un peu perdus au départ* ».

[remarque de parent : « *l'enseignement de la langue en primaire est tellement médiocre, j'étais affolée !* »] L'enseignante : « *Ils n'auront pas de listes de vocabulaire à apprendre. Avec ces listes, vous ne savez pas plus faire quelque chose qu'avec une boîte à outils et deux mains gauches. J'emploie beaucoup d'images, comme vous voyez, et je crois qu'ils fonctionnent comme cela.* »

[certains parents interviennent pour dire qu'ils pensent qu'on devrait tout voir très intensément sur une courte période de temps ; d'autres ne sont pas d'accord, et disent qu'il faut travailler à petites doses]. Madame [nom de l'enseignant] : Certains disent : « *c'est moche le néerlandais, on veut l'anglais... Mais attendez d'avoir la grammaire [en anglais], l'emploi des temps* » [hochements de tête de parents : ceux-ci se détendent, ceux qui étaient crispés le sont moins maintenant]

La discussion porte ensuite sur les recherches « sur Internet » et les questions de méthodologie que cela soulève : « *Internet est vraiment 'leur' bibliothèque, maintenant. Et c'est difficile de s'y retrouver entre les bonnes et les mauvaises choses.* »

À une remarque de parents portant sur le matériel disponible pour aller sur Internet : On n'en a pas – pas en suffisance. Et certains parents un peu narquois de montrer les trois ordinateurs en fond de salle derrière les derniers bancs : « *et ceux-là ?* » Réponse expliquant qu'ils ne fonctionnent pas [ou pas pour cela ?]. La discussion finit sur cet épisode un peu emblématique de la relation école/familles.

3.1.2. *Le discours de la préfète*

Les parents se rassemblent ensuite dans l'auditoire pour une présentation par la préfète et une partie de son équipe. Sur la scène, il y a celle-ci, le proviseur, le PMS et on m'invite également à prendre place à leur côté. La salle est remplie par les parents, et quelques enfants.

La préfète décrit une rentrée mouvementée, le stress du système des listes d'attente, mais en final il n'y a que cinq enfants absents qui pourraient avoir choisi une autre école que celle-ci et bloquent donc une place disponible. La préfète présente ensuite l'équipe, ceci incluant le surveillant-éducateur, qui est en contrebas de l'estrade, et le professeur qui préside le conseil de classe. Elle décrit leurs rôles respectifs (...). La préfète décrit ensuite la présentation de plus en plus complexe du premier degré du secondaire (« *Vous voyez tous ce qu'on appelle le premier degré ?* ») et les « *nuits blanches* » d'organisation que cela représente. Chaque enfant a droit à trois années pour réussir son premier degré. Si l'enfant est en 1A différenciée (ex 1^{ère} accueil), c'est qu'il n'a pas obtenu son CEB (« *Est-ce qu'il y a des parents dans cette situation dans la salle ?* » Pas de réponse). Alors la préfète passe aux 1^{ères} communes. Si l'enfant a un accroc éventuel, il est orienté en 2^{ème} S. Il doit alors réussir pour éviter l'orientation. S'il échoue en 1^{ère} C, il est orienté en 1^{ère} S année complémentaire. Il doit la réussir pour aller en 2^{ème} S sinon il n'a pas le choix et est orienté en troisième.

(...) [incident : un GSM sonne, et le parent en question l'éteint complètement puis le fait disparaître]. (...) La préfète poursuit : l'enfant écrit les révisions pour les jours à venir, pas ce qu'il a vu au jour le jour. À chaque libellé de cours il y a quelque chose. [question : « *Des devoirs à faire ?* » – « *Pas nécessairement.* » – « *Est-ce que le prof regarde quand même si l'élève le note ?* » – « *Oui.* »] (...)

[incident en ce qui concerne la présentation de l'enquête à venir de [collègue professeur d'université] sur la simplification du français. Un parent demande avec une certaine alacrité si cela n'aura pas une influence négative sur l'enseignement du français, à cause des changements qui sont déjà survenus. En précisant le nom de [collègue professeur d'université précité], d'autres parents soupirent d'aise et se montrent rassurés]

L'enseignante signale enfin la procédure d'absence : téléphoner avec M. [nom de personne] pour signaler l'absence. Un parent à l'attitude assez désinvolte au premier rang, demande avec nonchalance si les e-mails feront l'affaire [sur le ton du : « *soyons modernes* »]. Le surveillant-éducateur répond par la négative. Les e-mails ne sont pas un bon système.

Une mère alarmée : Ils viennent seuls à l'école. Et s'ils ne sont pas là ? Vous appelez ? Réponse : « *En première heure, j'appelle* ». – « *Et s'il y a absence non motivée durant 2 jours, vous réagissez ?* » – « *Bien sûr.* » [s'ensuit une plaisanterie : - « *Et peut-on s'inquiéter pour vous si vous êtes absent ?* »]

La préfète évoque ensuite les frais scolaires (65 euros). Il y a un petit incident avec une mère qui demande d'un ton mordant de quel droit une des enseignantes de français a déjà commandé une série de livres à faire payer aux parents avec 15 % sur le prix. C'est « *indélicat* » de nous demander cela. Et elle le dit même si indépendamment de cela elle trouve le projet « *très chouette* ».

Un parent demande s'il y a encore « *de l'étude* ». Oui l'étude a lieu jusqu'à 16h45. Et au minimum une heure. Pas d'entrées et sorties tous les quarts d'heure. Il faut un cachet dans le journal de classe. Le mercredi après-midi, on organise au [nom du local bibliothèque] un accueil jusqu'à 15 heures.

Les deux observations paraissent à un observateur extérieur au monde de l'école assez « évidentes » et en même temps un petit peu curieuses. Nous allons expliquer ce distinguo et montrer que les interactions observées semblent obéir à une certaine « routine » néanmoins ponctuée de « couacs » interactionnels entre personnel scolaire et parents d'élèves.

L'« évidence » des situations, l'aspect « attendu » qui se dégage de ces observations, c'est que les enseignants rencontrés comme la direction d'établissement ont bien préparé le « terrain », bien organisé les termes de la rencontre afin que celle-ci se passe bien, sans heurts ni anicroches. Tout semble fonctionner « comme sur des roulettes », quand les enseignants détaillent de manière très fouillée le contenu de leur cours, la méthodologie, les attentes de ces cours, la prolongation de ces cours en options sur la longue durée, etc. On sent que les enseignantes (comme la direction dans son discours) font tout pour détendre l'atmosphère, rassurer les parents, expliciter au maximum les zones d'ombre éventuelles où l'inquiétude des parents pourrait se projeter.

Mais il y a globalement dans l'air quelque chose d'un peu curieux, d'un peu « décalé » dans le premier bloc d'observations. Les enseignantes sont sur « leur » terrain, la salle de classe où elles contrôlent les logiques spatiales et imposent leur « cadre » interactionnel aux élèves (voir la partie sur l'espace-temps de Miguel Souto Lopez, dans le chapitre III). Les parents sont « inattendus » dans ce cadre, « insolites ». Quand ils entrent en classe, pour occuper les bancs que leurs enfants occupent d'ordinaire, la situation prend un tour tout à fait inhabituel, extra-quotidien. On sent de la part de certains d'entre eux une certaine gêne palpable à entrer dans ce « jeu » interactionnel du « retour » en classe, surtout qu'ils sont assis sur ces chaises métalliques et à ces bancs qu'ils ont dû eux-mêmes connaître, avec des bonheurs différents, probablement. Les « routines » interactionnelles habituelles à la classe (interactions enseignants-élèves) sont ici bouleversées par l'arrivée des parents.

On voit tout de suite se dégager des « styles » différents de parents dans l'interaction avec les enseignantes qui les accueillent en classe. Certains, détendus, spontanés, exubérants, prolixes verbalement, « jouent » la familiarité avec le monde de l'école, ses codes, ses rituels, évoquent leur propre scolarité avec un brin de nostalgie semble-t-il. D'autres se taisent, fermés, comme s'ils étaient sur la défensive, sur leurs gardes. À ce moment en début de « classe » (de rencontre), le contraste est saisissant entre les expressions des différents parents. La familiarité extériorisée des uns avec le monde scolaire cohabite avec la réserve des autres. Les enseignantes feront tout pour détendre l'atmosphère, car on sent au départ cette méfiance palpable, cette volonté de certains parents de ne « rien » laisser paraître, comme s'il s'agissait d'un duel silencieux à maintenir avec les enseignantes de leurs enfants.

L'atmosphère va effectivement se détendre, car les enseignantes qui sont présentes sont rouées dans l'art de la présentation, mais également dans l'art du contact avec les parents. Sans que les interactions puissent à un seul moment faire sentir à des parents qu'ils seraient en train de « consommer » ou d'acheter un « service », comme des « clients » éventuels discutant de la qualité du « produit », les enseignantes exposent et explicitent, « dévoilent » les attentes comme les manières de procéder, un peu dans la logique de ce que Bourdieu et Passeron appelaient une « pédagogie rationnelle », car la transparence des objectifs comme des dispositifs est recherchée (Bourdieu et Passeron 1964). L'interaction reste « égalitaire », sans que les enseignantes prennent de haut les parents, et sans que ceux-ci apparaissent « consommateurs » d'écoles. De petites marques très subtiles et bien amenées d'attention, comme ces remarques sur les « places » occupées par les enfants,

dont on connaît déjà les noms (« *Elle est ici* »), touchent les parents qui « visualisent » leurs enfants en classe alors qu'ils sont eux-mêmes assis derrière ces bancs.

Parmi les « routines » du contact enseignants-parents, les *attentes* des enseignants à l'égard des parents et les recommandations à leur faire apparaissent aussi importantes que la « transparence » des contenus, méthodologies et objectifs qu'elles ont mis en scène (et en illustrations pratiques très didactiques) pour les parents. Les attentes, c'est le suivi de la scolarité comme du comportement de leur enfant. Les recommandations, ce sont les dispositifs de contrôle de cette scolarité et de ce comportement à l'école. Le rôle du journal de classe comme outil de communication enseignants-parents apparaît central, en sachant évidemment que la communication s'y fait à sens unique. La tenue régulière du journal de classe par l'élève apparaît ici contrôlée hebdomadairement par les enseignants, qui comptent sur un suivi régulier de la part des familles. Diminuer le risque qu'un « petit comique » fasse de la « rétention » d'informations, comme le soulève avec humour une des enseignantes, est l'objectif de cette communication d'informations : si un journal de classe apparaît trop vide, les enseignantes enjoignent les parents à être méfiants et à les contacter rapidement, montrant ainsi leur disponibilité. De manière générale, il faut faire en sorte que les problèmes n'apparaissent pas lorsqu'il est « trop tard » ou lorsque les choses deviendraient irrémédiables pour l'élève.

Au-delà du journal de classe, les enseignants insistent sur les codes comportementaux attendus des élèves, et sur la bonne tenue du matériel scolaire. Le fait que les parents soient invités à signer certains papiers montre bien qu'on officialise leur « suivi » dans ce domaine, que l'enjeu est désigné comme crucial. Les parents poseront quelques questions bien utiles, qui montrent les difficultés de transition primaire-secondaire et le contraste éventuel de scolarités dans l'enseignement primaire. D'abord celle du tutoiement à l'égard de l'enseignant (éventuellement présent dans certaines pédagogies en école primaire), question à laquelle les enseignantes répondent par ce qu'elles font en classe pour « recadrer » gentiment l'élève qui tutoie par habitude acquise (une interaction qui a pu être observée comme on s'en souvient dans [O1]). Ensuite, une série de questions sur l'enseignement des langues, et sur la méthodologie la plus adéquate dans ce domaine (lire une BD ou pas ?)

La « routine » qui tâche de détendre les parents, de les apaiser, se montre également d'une grande délicatesse pour aborder d'éventuels « sujets qui fâchent ». Les enseignantes ont préparé toute une présentation sur les questions religieuses éventuellement présentes et présentées à travers le cours d'histoire, sur l'incidence du créationnisme, et sur le refus du racisme. On sent qu'elles avancent ici en marchant sur des œufs, soupesant la salle et le public de parents pour contrôler d'éventuelles réactions hostiles. Mais ces sujets qu'elles ont implicitement mis sur l'avant-scène comme « sensibles » ne soulèvent aucune remarque ou protestation des parents.

Si la « routine » interactionnelle fonctionne bien, sous la houlette des enseignantes observées, une série de « couacs » interactionnels surviennent pourtant. De manière peut-être un peu subjective, j'en distinguerai trois pour la réunion enseignants-parents et quatre autres lors du discours de la direction d'établissement. Le premier couac est la sonnerie inopportune du GSM d'un parent en classe. Le couac est ici emblématique, puisque s'il

s'agissait d'un élève, ce serait un de ces incidents dont certains enseignants interviewés dans les quatre écoles se plaignent. C'est une fausse note dans la tentative des enseignantes d'imposer « leur » musique qui informe, *sensibilise* aussi et apaise les inquiétudes éventuelles des parents qui pèsent sur l'ambiance humaine de cette rencontre. Pire, le parent d'élève, au lieu d'éteindre son gadget, répond à la communication, et entreprend maladroitement de se dissimuler de biais et penché sous son banc, au lieu de sortir par exemple. Le manque de tact est patent puisque la communication (privée ? professionnelle ?) est jugée plus importante que la rencontre en cours. Les enseignantes ne réagissent pas, ne « relèvent » pas le gant, et l'incident est traité comme si le couac ne s'était jamais produit. Le fait que durant le discours de la préfète, un GSM sonne et est aussitôt neutralisé, peut montrer la différence de sensibilité subjective, du parent d'élève concerné, autant que montrer que l'autocontrôle est supérieur dans une grande salle de conférences, et face à un « enjeu » plus « important » éventuellement aux yeux des parents : la direction de l'école où ils ont « mis » leurs enfants.

Le deuxième couac de la réunion enseignants-parents, c'est le quiproquo autour des contrôles. Croyant comprendre qu'ils ne verront jamais les (feuilles de) contrôles, un parent d'élève s'insurge. Le fait de monter sur ses grands chevaux est ici une marque assez claire d'un pic d'anxiété dans un domaine sensible, celui de l'évaluation de *leurs* enfants. Comme c'est un malentendu, puisque les parents verront bien les contrôles, l'incident se résout immédiatement de manière détendue. Mais on a senti toute l'inquiétude qui peut rester en arrière-plan de cette rencontre chez certains parents, derrière ce « masque » éventuel du visage fermé, sérieux, sévère, et qui peut se manifester par moments de manière plus conflictuelle avec les enseignants.

Le troisième couac est le sourire narquois d'un parent d'élève en ce qui concerne les « ordinateurs » de la salle de classe, qui soit ne fonctionnent pas, soit ne sont pas faits pour aller sur Internet. Une certaine forme, discrète mais palpable, de mépris des parents d'élèves pour la « pauvreté » fonctionnelle de l'institution scolaire en comparaison de *leur* train de vie et de *leurs* signes extérieurs de richesse éventuels se marque ici. C'est peut-être une petite revanche symbolique sur ce monde de l'école qui va disposer du monopole de l'évaluation de *leurs* enfants durant cette scolarité secondaire. La même démonstration d'aisance financière est peut-être également présente lors d'un autre couac durant le discours de la direction, quand un parent fera une remarque sur les e-mails envoyés au personnel scolaire.

Le discours de la préfète prolonge parfaitement cet art subtil de la communication face à des parents qui sont sur des longueurs d'onde différentes, des plus en confiance aux plus méfiants d'entre eux. L'exposé de la réforme du premier degré est à lui seul un exercice difficile, auquel il faut ajouter les derniers changements sur le système d'inscription. Au-delà des aspects pratiques de l'exposé (explications, consignes), on peut noter comme intéressant le fait que sur tout un auditoire rempli, aucun parent ne se manifeste quand la préfète demande s'il y a des parents d'élèves en 1^{ère} D dans la salle. Soit ils ne sont pas venus, et la salle est alors peuplée de parents de 1^{ère} C, soit ils ne réagissent pas. Dans les deux cas, l'interaction est intéressante, même si le volume des 1D est numériquement très faible par rapport aux autres classes.

Les quatre autres « couacs » interactionnels surviennent durant le discours. Je ne range pas le GSM qui sonne dans ces « fausses notes » interactionnelles car ici le parent d'élève fautif l'éteint immédiatement. Le premier couac survient quand j'évoque avec un brin de jugement dans mes notes l'« alacrité » de la remarque d'une mère d'élève sur l'enquête d'un collègue sur la simplification de la langue française – *encore* une enquête, semble dire cette mère, et tout cela va-t-il avoir des conséquences sur la scolarité de *mes* enfants ? L'incident se résout quand le nom du collègue professeur d'université est évoqué, car il semble bien connu d'un public de parents au capital culturel important. L'aspect un peu plus « consommateur » d'école de certains parents apparaît dans cette remarque sur la « qualité » du service qui est attendu. Un second couac se produit lors de l'exposé du surveillant-éducateur en charge des 1^{ère} année sur les procédures en cas d'absence des élèves. La remarque d'un parent (que j'ai pu observer attentivement, car j'avais le parent sous les yeux) sur l'aisance qu'il a à utiliser les e-mails et sur l'amélioration à ses yeux que le fait d'envoyer un e-mail pour signaler l'absence au surveillant-éducateur représenterait, est assez similaire à la remarque déjà évoquée sur les « ordinateurs » défaillants de la salle de classe. Les parents se placent du côté du « moderne », du « rapide » et le sourire moqueur, à nouveau, indique que selon eux l'école ne roule pas à la même vitesse dans la modernité avancée. La « rapidité » et la commodité recherchées par le parent, en l'occurrence, sont à nouveau une marque d'une demande de « service » de la part de l'école. Le surveillant-éducateur recadre immédiatement avec tact, mais avec fermeté, les termes de la communication normale (le parent téléphone à l'école pour signaler l'absence).

Le troisième couac est celui de la mère *inquiète* (c'est au ton de la voix que je fais cette précision) dans le domaine des absences. La crainte du décrochage et de l'absentéisme transparait ici dans sa demande sur la bonne communication entre parents et école sur les retards et absences éventuels. Mais le couac, en l'occurrence, n'est pas dans la remarque mais dans la petite plaisanterie qui suit : « et qu'est-ce qu'on fait si *vous* êtes absent ? » (rires dans la salle). Cette petite plaisanterie ambiguë joue sur différents registres éventuels, et peut être décodée de multiples manières : soit une forme de sollicitude pour un personnel scolaire dévoué à prévenir l'absentéisme, à « veiller au grain », soit une remarque sur l'absentéisme dans le personnel scolaire. J'imagine que chaque parent dans la salle a des choses différentes en tête en entendant cette remarque « à plaisanterie » qui montre par ailleurs que les parents peuvent se montrer un peu « taquins » (pour leurs enfants, on dirait « insolents » dans le même contexte interactionnel) avec le personnel scolaire.

Le dernier couac interactionnel est le plus vif et le plus riche à interpréter à mon sens. Il fallait entendre le *ton* de la remarque de cette mère installée dans les rangs supérieurs de l'auditoire sur les achats d'ouvrages par le professeur de 1^{ère} année. Un ton que j'ai perçu comme arrogant, hautain, et ce ton servant une remarque qui ne s'adressait pas tant à la direction ou aux enseignants de 1^{ère} année qu'aux *autres parents* que cette mère prenait à témoin sur « l'indélicatesse » du procédé de l'enseignante de français. On pense aux « employés de maison » indélicats en entendant ce genre de remarques, qui est malgré tout adoucie juste après cette pique par le fait que la mère reconnaît que le projet de lecture de l'enseignante est « chouette ». Bien que cette mère de famille ait visiblement « tâté » la réaction du public, sa remarque tombe à plat et ne doit même pas susciter une

argumentation institutionnelle. Elle n'en illustre pas moins un autre aspect de ce « duel » éventuel entre parents et école dont, par accumulation de petits indices, nous avons eu un aperçu.

4. Analyse des observations

[Observations n° 1]

- Yacine, parlant de ce que feraient son père et sa mère : « *Ma mère... Elle va me dire : "C'est ton choix !"* ». [...]

L'enseignante dit qu'elle va prendre rendez-vous avec les parents de Steve et :

- « *Tu es heureux de comment les choses vont ?* »

- « *À l'école ? ... Moyen* », répond Steve à contrecœur... [...]

[Yacine :] Parlant de ses parents, et avec une manière de s'exprimer confuse, entre petit défi et inquiétude :

- « *Si vous essayez de les appeler, Madame, ils vont devenir fous* » [à moitié sur le ton de la plaisanterie – rires dans la classe]

L'enseignante l'observe et répond :

- « *Yacine, je vois bien que tu es en train de bouger la jambe tellement tu es nerveux* » [effectivement, la jambe d'Yacine tressaute comme une machine à coudre]

[Observations n° 2] L'explication sur ce que Yacine n'a pas fait, c'est qu'un livre de classe pour le cours, qui devait être payé par les parents, n'a pas été payé par ceux de Yacine. Avec pour conséquence qu'il ne recevra pas son livre quand Mme [nom de l'enseignant] les distribue ; elle lui refait alors un commentaire en ce sens. Sarah n'a pas payé non plus. [...]

Steve se fait attraper en bavardant. L'enseignante lui passe un savon, et lui dit qu'on va en arriver à la convocation de ses parents s'il continue, et poursuivant :

- « *Parce que Mme [nom de l'enseignant] m'a elle aussi dit des choses...* » [Steve n'a pas son matériel non plus, qu'il emprunte] [...]

Je reçois quelques explications supplémentaires : aux yeux des deux enseignantes, Yacine aurait dû être réorienté. Mais ses parents n'ont pas voulu et veulent le garder en 1C.

[Observations n° 5] [l'enseignant fait à l'observateur un topo sur les élèves en difficulté] **Rachida** : Elle est une primo arrivante en provenance d'Algérie. Elle est en Belgique depuis un an. Elle double sa première à l'école ES4. Elle est assez isolée mais des élèves l'aident à se remettre en ordre. D'après le professeur, il y a une bonne solidarité entre les élèves de la classe. L'investissement des parents de Rachida serait pratiquement inexistant.

[Observations n° 11] César est le seul à ne pas s'activer. Il est assis à côté de moi mais n'a pris aucun matériel et ne semble pas disposer des ingrédients demandés. La professeure lui demande quand sa maman va passer. Je comprends alors que la maman doit passer apporter les ingrédients à son fils. Il est déjà 10h et elle n'est toujours pas passée. César ne peut donc pas travailler. L'enseignante l'envoie au secrétariat pour qu'il appelle sa maman. À son retour, il annonce que sa maman n'arrivera pas avant 11h15 car elle a raté le bus.

[Observations n° 12] Les élèves doivent faire signer la page « agenda » par les parents le lundi pour qu'ils voient l'organisation de la classe chaque semaine. Il est question de savoir s'ils peuvent rester seuls ou non le vendredi midi. Djamel

pousse un « *Uh !* » inquiet en ce qui concerne l'argent d'un voyage scolaire et demande « *Je peux pas vous le remettre lundi* ». Une autre élève a le même cas de figure et la question se pose de repousser jusqu'à lundi. [...]

[L'enseignante] discute du contact avec les parents : « *Ceux que je n'ai pas vus, je souhaiterais pouvoir les rencontrer* » (regard vers Djamel). Pour le/la deuxième élève du banc devant (1^{er} rang-gauche – Mokhtar ?), l'enseignante souhaiterait aussi rencontrer les parents.

[Observations n° 15] L'enseignante commence par dicter la matière vue du journal de classe. Elle réclame ensuite les talons pour la réunion des parents. Ceux qui ne l'auront pas demain auront une punition.

[Observations n° 20] D'après la prof d'histoire Hanna est l'élève qui a le plus de potentiel. C'est la seule dont la prof a vu la maman qui suit de près la scolarité de sa fille. Son problème majeur serait un manque de motivation au travail. Sa mère ne sait plus comment s'y prendre alors que ses frères et sœurs réussissent bien à l'école.

[Observations n° 23] L'enseignante donne des consignes à Quentin pour qu'il mette en ordre son journal de classe : « *Je l'écris et ta maman doit signer* ». Quentin acquiesce de la tête.

Les extraits des observations en rapport avec la communication parents-école ou aux difficultés familiales des élèves fournissent un éventail d'*indices* de problèmes, de procédures (faire signer l'agenda ou le journal de classe, faire signer les talons pour la réunion des parents *faute de quoi* une sanction sera prise) et de « situations » que les extraits d'entretiens permettront de systématiser plus loin, comme celle de Rachida, « primo-arrivante » dont les parents, selon un enseignant, ont une implication scolaire « inexistante ». Nous retrouvons « évidemment » à l'avant-scène les élèves dont nous avons fait les portraits de décrocheurs : Djamel, Yacine, et Steve. Pour ces élèves, alors que les observations étaient à leur commencement, en début d'année scolaire, le *contact* avec les parents s'amorçait en raison des différentes difficultés (scolaires, comportementales) qui se présentaient déjà. Cela pouvait passer notamment par la promesse ou la menace de voir les parents de Steve [O1] et [O2], ou encore l'invitation implicite à ce que les parents de Djamel se manifestent spontanément à la réunion des parents [O12]. Comme nous avons examiné de manière systématique les portraits de ces trois décrocheurs, nous ne reprendrons ici que de manière synthétique quelques éléments sur Yacine, qui a peur de la réaction de ses parents s'ils sont contactés par l'école et est confronté par sa mère à la pleine responsabilité de ses propres actes (il a « le dos au mur »).

C'est sur la question du matériel scolaire et de l'achat du matériel (ou du financement des voyages) que cela coïncide visiblement avec certains élèves : Yacine et Djamel en particulier parmi nos décrocheurs. Une autre question qui « grippe » le contact et la communication entre parents d'élèves et enseignants est celle de l'orientation, quand les parents de Yacine refusent l'orientation pour le maintenir à tout prix en enseignement général. Nous retrouvons là une réaction typique de parents d'origine populaire bien décrite par Daniel Thin, qui rappelait combien pour ces parents, l'orientation peut être un avant-goût de la relégation et une marque stigmatisante de l'échec : il faut *à tout prix* garder les enfants dans l'enseignement général pour éviter le stigmate de l'enseignement spécialisé (les « fous »

aux yeux des parents) ou de l'enseignement professionnel (les « délinquants » aux yeux des parents) (Thin 1998).

Il est tentant d'opposer ici deux situations emblématiques. Celle de César [O11], un élève dont nous avons vu le portrait scolaire très « faible », qui a oublié ses ingrédients pour son cours de cuisine, et dont la mère court pour lui apporter en classe les ingrédients en question, et celle décrite par l'enseignante de [O20], qui soutient que sur toute sa classe, Hanna est la seule dont les parents suivent de près la scolarité de sa fille (qui reste faible, ce qui plonge sa mère dans le désarroi). Dans le premier cas, on voit une communication mère-école qui ressemble assez fort à ce qui se passe dans l'enseignement primaire (la mère qui « court » à l'école). Dans le second, l'enseignante fait un bilan pessimiste des investissements scolaires des parents de la classe de 1^{ère} D. Comme les entretiens permettront de le montrer, les classes de 1^{ère} D qui ont été observées constituent probablement les zones les plus intenses de difficultés scolaires et comportementales des élèves, mais également de difficultés de contact avec les parents et d'investissement de leur part dans le « jeu » scolaire, autant que de difficultés familiales diverses.

5. Analyse des entretiens

Les entretiens ont fait apparaître comme nous le disions plus haut toute une gradation de problèmes et situations, en fonction notamment de contrastes de classes et d'établissements. Nous allons commencer par examiner une description de ces problèmes par une enseignante de 1^{ère} commune dans le cadre d'une école dont le public, s'il connaît une certaine diversité, n'est pas essentiellement d'origine populaire :

120 minutes, 150 élèves

PV : [...] Est-ce que tu trouves que les parents sont *souvent* là ? Ou bien est-ce que pour certains c'est...

- *Non, ils sont pas souvent là... Ils sont là quand il y a des problèmes...*

PV : Donc tu as des problèmes de communication quand même avec les parents.

- *pas de problèmes de communication mais... [hésitante]*

PV : mais... l'investissement des parents n'est pas suffisant.

- *Non. Et encore, tu vois, c'est... c'est en dents-de-scie, parce que tu as des parents dont les enfants travaillent très bien, et qui sont fâchés, parce que je les prends pas aux réunions de parents. Et qui sont soit fâchés, soit qui sont tristounets. Parce que je dis « moi, écoutez, j'ai 150 élèves. Mais je n'ai que... deux fois 60 minutes... Je ne peux pas donner deux minutes à un parent ! Je dois même mettre un chrono pour les arrêter à certains moments. Je dis « je n'ai pas le temps, Madame ». Et ils me regardent, et ils me disent « c'est triste parce que on sait que cela va bien, mais on aimerait tellement en parler ». En fait, on leur parle quand ça va pas... Et quand ça va bien, euh... Alors, j'accepte des parents en dehors des réunions de parents... Mais cela fait une surcharge, pour moi...*

PV : Absolument...

- *Mais il y en a qui sont... Certains sont en demande, vraiment, avec le... avec le professeur, d'autres qui « pfff... » [mimique désintéressée], sont pas du tout intéressés. Et d'autres qui viennent parce qu'il y a un problème. Tu as un peu de tout quand même, hein...*

Les contraintes de l'enseignante sont très claires. Il n'est pas possible de faire face *pratiquement* aux demandes de tous les parents, et notamment de ceux qui sont passionnément « surinvestis » dans l'univers scolaire de leur enfant au point de vouloir rencontrer l'enseignant même quand il n'y a aucune difficulté, alors que 300 autres parents éventuels sont dans une situation similaire. En contraste avec les parents « surinvestis » (c'est nous qui mettons en avant ce terme, pas les enseignants), les parents qui ne sont « pas souvent là » et qui « ne viennent que quand il y a des problèmes », deuxième cas de figure plus proche de ce qui se passe avec des parents d'origine populaire. Entre les deux, les parents « pfff... » qui pensent visiblement qu'ils ont autre chose à faire qu'à s'investir (à ce point) dans la scolarité de leurs enfants. Si ce portrait est encore assez vague, la suite de l'entretien nous placera au cœur des « difficultés » typiques d'un public de classes moyennes ou plus :

Les parents paumés

PV : Et tu m'as décrit, quand il y a un problème, bon... parfois certains parents sont plus dans l'hostilité au départ, défensifs... offensifs... et ensuite cela s'arrange...

- *Et d'autres, tu vois qu'ils sont... On a vraiment de tout. D'autres où là je suis complètement désarmée, qui me disent « Madame, [ton accablé] dites-moi comment je dois faire... » Qui sont pau-més...*

PV : Tu as cela, je dirais, dans une classe. Bon, ils sont une vingtaine... à peu près...

- *Vingt-quatre.*

PV : Vingt-quatre... OK. Donc sur une classe de 24, tu as combien de parents, on va dire qui sont « je sais plus quoi faire... »

- *Beaucoup...*

PV : Quand même, beaucoup ?

- *Beaucoup ! Parce que on touche à un autre problème. Euh... quand moi j'étais à l'école, cela date évidemment... Mais, quand j'étais en primaire, j'avais peut-être une copine d'enfants divorcés... de parents divorcés. C'était... « pas normal ». Et maintenant, chaque année... Je demande en début d'année des renseignements sur mes élèves, euh... privés. Mais je leur dis : « si je te demande cela, hein... si tu vis avec papa et maman ou bien s'ils sont séparés... dans le questionnaire, je demande, je dis « parce que si tu vas en garde alternée, tu vas me dire “Madame j'ai mon livre d'un côté et puis j'ai des...” » Donc, je comprends, c'est pas pour savoir si... et ils acceptent très bien, quand même... Mais tu as un tiers de la classe dont les parents ne sont pas divorcés...*

PV : Ah ouais ?! Un tiers ?!

- *Un tiers ! Et si j'exagère, c'est de toute façon plus que la moitié...*

PV : Ouais, je comprends... Et ils le vivent mal ?

- *Entre guillemets... entre guillemets quel enfant peut, euh... trouver bien que ses parents sont divorcés. Je crois que dans l'absolu, c'est déjà quelque chose...*

PV : Non mais tu le vois de manière... plus intensive pour certains ?

- *Oui, oui ! Je le vois parce que... tu as, euh... euh... un problème, et donc euh... Juan dont j'ai parlé tantôt, s'il a son... cette attitude, donc ses parents sont divorcés... et il est en garde alternée. Et la maman et le papa ne disent pas la*

*même chose... Quand la maman dit quelque chose le papa dit le contraire...
Donc dans ce cas-là...*

PV : Oh la la... Et y compris au niveau scolaire cela se répercute ?

- *Oui oui. Donc dans ce cas-là, cela ne va pas... En plus, la maman a refait sa vie, elle a... trois enfants. Et... elle a deux enfants de son nouveau mariage. Donc... sa place à lui ?*

PV : Une cohabitation quoi...

- *Hein... si on fait en psycho les constellations... où suis-je ? Et puis maman elle donne de l'amour à un nouveau qui vient d'arriver... Bon, donc Juan, lui, hein... C'est le crâneur quoi... Il fait cela... Et la maman me dit « madame, je suis désarmée parce que mon mari ne m'aide pas ». Cela, c'est pour Juan... euh...*

Quand l'enseignante pense aux « difficultés » avec les parents, c'est avant tout, à l'échelle de la classe, et non en ce qui concerne certains élèves en particulier (comme nos éventuels « décrocheurs » examinés plus haut), qu'elle pose la question de transformations lourdes du système social sur le plan familial : les divorces. Qu'il s'agisse de la stabilité psychologique de ses élèves en situation de crise, ou sur le plan plus pratique, de leurs petits « pépins » d'oubli de matériel dans l'une ou l'autre unité familiale recomposée, le divorce est vu comme le spectre massif (les deux tiers ou plus que la moitié) des difficultés « familiales ».

Le sac de gym de Boris

- *Tu en as d'autres, euh... Une autre maman, euh... attends, je euh... visualise l'enfant... Euh... l'enfant c'est Boris. Boris, il est toujours malingre [voix chétive] et recourbé sur lui-même. Et Boris m'a dit, en début d'année euh... il voulait pas me répondre. Euh... je lui demandais de me donner une... une table de terminaisons. Et il dit « non ». Et je dis « pourquoi, Boris ? » Et il dit « je n'y arriverai jamais Madame » [même ton de voix]. Je dis « il n'y a personne qui n'y arrive jamais », je dis « si je t'aide, tu arriveras ». Il y est arrivé. Et je me suis dit « d'où vient ce fait que cet enfant ne croit pas en lui ? » Les parents sont divorcés... OK. Et Boris doit toujours se dépêtrer... il est volontaire, hein ! Mais il est inhibé, tu vois, euh... Et les parents sont venus, Philippe. Mon Dieu ! J'ai vu la maman qui est... en train de se battre... pour que son fils s'ouvre, que son fils marche... Et j'ai le papa à côté, qui est sûrement... très gentil... Il doit sûrement aimer son fils, je juge pas... Mais, si je dois le décrire... un petit peu abattu... Il regarde... Il est plutôt... « spectateur ». Et la mère est « actrice ». Et donc à un certain moment, euh... je dis : « Mais Boris n'est pas... n'est pas heureux... Et je pose une question à Boris et il me dit, à sa façon. Je dis « madame, votre fils vous le dit, il n'est pas heureux, il se sent pas bien » je dis « Boris... » et il pleurait le petit... Je dis : « Madame [nom de l'enseignante] ne comprend pas bien ? » – « Non, madame [nom de l'enseignante], c'est juste... ». Je dis : « Votre fils se sent pas bien ». Alors la mère – parce qu'en fait, je prends un exemple : il a un cartable, et il a son sac de gym. Et il prend son cartable, et il oublie son sac de gym... Et donc il a zéro au cours de gym. On a dû lui montrer, un collègue et moi : « Tu as ton cartable et ton sac de gym avec des lanières. Alors on va mettre la lanière dans la lanière du cartable, et quand tu prends ton cartable, les deux viennent avec...*

PV : C'est dingue qu'il ait...

- *Je me dis « c'est pas à nous... »*

PV : ... cela devrait être intégré tout cela...

- *Voilà, c'est pas à nous à l'apprendre. Donc, comme ils sont séparés, la maman ne peut pas le faire tout le temps. Et elle se retourne vers son mari, et elle dit : « Mais enfin ! qu'est-ce que tu fais là ?! » C'est pas la mère qui va juger le mari – désespérée en se disant, « Mais il bouge pas ! » Et le père me regarde en effet en ne bougeant pas. Je me dis : « Mais comment veux-tu que l'enfant s'en sorte ? » Et je pourrais te donner comme cela de nombreux exemples...*

PV : C'est vraiment le familial ? C'est le psychologique...

- *Il y a le familial qui joue quoi...*

PV : Est-ce que tu ressens une aide du PMS ou est-ce que tu dois te débrouiller toute seule par rapport à ce genre de trucs ?

- *Alors, il y a... Le PMS est présent. Je me sens... on ne se sent pas entourés par le – et encadrés – par le PMS.*

PV : Pourquoi ?

- *Pourquoi ? Parce que... je ne le comprends pas Philippe, hein... Je suis professeur, je suis pas psychologue ou... assistante sociale. Mais, en fait, quand eux ils ont quelque chose, il y a un secret, il y a une confiance... Donc... si l'enfant vient chez eux, moi je suis pas au courant...*

PV : Oui, mais tu peux faire à eux dans certains cas où...

- *Ça, je peux faire appel... Ils sont toujours là. Quand tu fais appel ils sont toujours là... Mais quand tu as envoyé l'enfant...*

PV : Ah ouais, tu n'as aucun retour...

- *J'ai aucun retour... Moi, je sais pas si ça va, si ça va pas...*

PV : Ouais, peut-être qu'ils devraient pas se réfugier derrière « le secret » systématiquement, mais en tout cas collaborer en disant « voilà, ça avance ou ça avance pas... »

- *Bon, maintenant je vais te dire que... il y a la réunion des parents, moi j'envoie carrément au... au PMS, hein. Et... j'ai le numéro dans mon sac, mais je n'ai pas arrêté depuis la rentrée, donc je dois leur téléphoner... Et... le PMS m'a donné son numéro pour que je les contacte parce qu'ils ont vu un enfant... Mais c'est extrêmement rare... Mais je sais qu'ils font leur boulot, hein... Mais nous, on n'a pas... on a l'impression d'être un peu seuls dans notre univers de classes, tu vois. Et je sais qu'il y a ce secret où aussi on peut pas tout me dire sur la famille, sur l'enfant qui vient se livrer, à l'assistant, ou au psychologue, mais...*

Le cas décrit pour Boris éclaire le désarroi psychologique (humain) de certains enfants mais aussi l'investissement important dans ce domaine de l'enseignante, qu'elle peut être amenée à disputer au « PMS » dont l'action lui paraît peu transparente et réciproque à ses propres efforts de collaboration. Tout ceci pose la question, terriblement humaine, de la *limite* à l'investissement d'écoute et de compréhension des enseignants à l'égard des élèves : chacun fixe ses propres limites en ce domaine, beaucoup « bricolent » en se posant néanmoins la question de la collaboration avec un PMS qui, à l'échelle communautaire, se plaint notoirement de sa saturation dans l'activité avec les élèves. Cette collaboration est néanmoins explicite dans la suite de l'entretien :

Donatienne

PV : C'est intéressant, c'est vrai que là on est vraiment dans un scénario familial/psychologique avec notamment les divorces, bon, les recompositions familiales...

- *Et alors, ce que je voudrais te dire aussi, c'est que entre les assistants et les psys et nous, il y a une grande différence et on... On n'est pas toujours bien ensemble parce que eux, ils vont voir l'enfant seul [faisant une pause] Il est pas le même qu'avec des vingt-quatre... Il n'est pas le même que devant son professeur... le statut de la personne, la communication est différente. Moi je suis pas là pour l'écouter, pour l'entendre... Donc... fatalement, eux vont nous dire « Il est comme ça ». Et on se dit « tiens, c'est pas du tout comme cela en classe » [voix interloquée]. Et alors maintenant je vais te donner un autre exemple... du familial... J'ai une euh... une petite fille, euh... Donatienne... elle est maigrichonne [voix plaintive], elle est malade tout le temps... Et euh... elle vient et... elle dit « madame, je voudrais vous parler... » [même voix]. « Oui, Donatienne », j'ai dit, « sans problème ». Tiens, « un gros problème », je dis « tu as un gros problème ? » Alors là, je suis tombée sur mon derrière, là je savais plus ce que je devais faire... T'sais, il faut le temps que tu réagisses, quoi, hein... « Maman va mourir... »*

PV : Oh... oh la la...

- ... [silence]

PV : ...

- *Bon là, ma tête ! On réfléchit à ce qu'on dit, à ce qu'on fait... je dis « Donatienne, tu es sûre que maman va mourir ? » [voix d'adulte parlant à un enfant]. Je dis : « c'est pas parce que tu as mal et que tu vois maman ? » « Non ». Je dis « Comment tu sais ça ? » « Parce que j'ai entendu qu'on le disait à papa ». « Ah... » Je dis « ça c'est très... » – alors je rentre tu sais, en empathie avec elle, « arh, je dis cela, ça fait très mal ça... » Je dis « je comprends... ». Tu sais, l'enfant attend, comme un être humain, un adulte, il attend que tu comprennes sa couleur avant... de lui expliquer, ou n'importe quoi... Et, hum, je dis « tu en as parlé avec papa ? » « Oui mais... pas beaucoup, parce que papa il a déjà tellement... de problèmes ». Et je vois que l'enfant couvre son père. Et euh... je dis... « qu'est-ce qu'elle a maman ? » Ah elle est pas bien vous savez elle a mal à l'estomac et tout cela et... euh... Elle a quelque chose à l'estomac ou au foie et... elle va mourir de cela... Et je sais plus le nom de la maladie, hein... » je dis « est-ce que tu entendrais le mot [nom de maladie] ? » « Oui, oui, c'est ça... »*

PV : Aille...

- *« Maman a une [nom de maladie] ? » « Je pense que c'est ça, et les médecins ont dit qu'elle n'en a plus pour longtemps... » Bon... « eh ben » je dis, « ça c'est... ça ça fait mal », je dis, « hein, Donatienne... » Bon, alors, tu me dis ça parce que... qu'est-ce que tu veux de moi ? « Je veux que vous m'aidiez parce que j'ai peur de tomber ». « Ah ben, je dis, je suis là... je suis là, tu tomberas jamais, je serai toujours là pour t'aider ». Et « Euhhh... » « et quoi encore ? » Elle me dit : « et alors je ne sais pas étudier parce que vous savez je pense toujours à maman ». Alors « je sais, je sais, et moi je dois être là pour t'aider ». Et...*

PV : Qu'est-ce que tu en as fait ? Tu en as parlé aux autres enseignants ? de cela ?

- *Non. J'en ai pas parlé dans un premier temps. Et puis euh... je me suis euh... occupée d'elle et je lui ai dit « Madame est professeur, je t'ai entendu, et je*

n'ai pas tous les outils pour t'aider. Je ne peux que te donner l'amour que j'ai pour toi. Et... et mon enseignement. Et te dire : il faut aller chez papa. On peut jamais rompre les liens... avec ses parents. Et si papa a des problèmes, c'est peut-être toi qui le penses mais c'est un adulte. Et un adulte est là pour s'occuper de toi. Et je dis « tu veux pas qu'on aille au PMS ? »... Je ne peux pas jouer un rôle qui ne m'appartient pas...

PV : C'est pas facile... c'est trop *lourd* en fait...

- *Oui, et puis je pourrais faire une faute, hein, euh... Admettons qu'elle tombe, et non, non non, déontologiquement, je peux pas... Donc euh... elle m'a dit « oui », mais il s'est avéré que moi je suis tombée malade, que il y a eu des réunions. Elle n'a pas été, mais en même temps, il y a eu la réunion de parents. Et le père est venu... J'ai convoqué le père, et d'emblée le père m'a dit « Bon on va parler de ce que Donatienne vous a dit... » Et je dis « c'est vrai ? » Et « c'est tout à fait vrai, tout ce qu'elle vous a dit ». [...]*

PV : La petite était pas là quand... quand tu l'as...

- *Non !! Et je dis « OK, bon bon, je sais, Donatienne était malade aujourd'hui ». Alors qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai copié la leçon, comme les élèves, pour elle. Et quand elle revient, elle l'a... Donc je réponds à ce que je lui donne... Donatienne m'a dit hier avant d'être malade, mardi « j'ai mal au ventre, Madame ». Je dis « t'as mal au ventre... » je dis « écoute... tu pourrais peut-être prendre un cachet mais tu sais que moi je ne suis pas "cachets" ». Je dis « Relaxe-toi et repose-toi, et si tu as mal, très mal au ventre, tu irais au... au [local-bibliothèque]. » Bon elle... elle était absente le lendemain quoi... Mais tu vois, là, c'est pas une question de séparation, c'est une question de...*

PV : C'est un drame, quoi...

- *Un drame familial... Mais tout cela fait qu'un enfant est et... il y a le savoir-être et le savoir-faire... et que parfois le savoir-être, un mauvais savoir-être, entraîne un mauvais savoir-faire...*

PV : Ouais... Et donc t'en as pas parlé à tes collègues ?

- *Alors, j'en ai parlé après.*

PV : Parce que ça peut avoir des répercussions sur sa scolarité... sans qu'elles s'en rendent compte, quoi...

- *... et j'ai été euh... deux collègues à quoi j'avais entièrement confiance, et j'ai dit « voilà, tu ne le montres pas ! tu ne dis pas ! mais tu aides... » Et puis après, j'ai été chez Donatienne, et je dis « Donatienne, je n'ai pas dit tout ce que tu m'as dit, mais j'ai dit que tu avais un petit problème, et qu'il fallait être avec toi... Et j'ai dit que tu étais avec maman, qu'elle était malade... » Elle m'a dit « c'est gentil... »*

Le drame qui affecte Donatienne est un de ces « terribles pépins de la réalité » qui peuvent toujours survenir dans une classe. Que le PMS soit là ou pas pour anticiper le drame et réagir en conséquence, l'enseignant est directement confronté à la demande de l'élève. Considérant à juste titre que la demande est trop exigeante humainement que pour être investie avec tout le savoir-faire nécessaire, l'enseignante délègue au PMS, non sans avoir « recadré » les choses pour que Donatienne en parle avec son père. Mais c'est surtout à l'égard de ses collègues que l'enseignante réagit. Il faut prévenir les éventuelles difficultés de la petite et les mauvaises interprétations ou réactions des collègues face à un drame qu'ils ne connaissent pas. Mais il ne faut pas non plus que la petite qui se confie voie son « secret » déballé en public. Les collègues doivent savoir pour agir, pour soutenir, mais pas

« montrer », comme cela est finement dit dans cette phrase : « *voilà, tu ne le montres pas ! tu ne dis pas ! mais tu aides...* ».

L'entretien avec une deuxième enseignante, dans une autre école, met en évidence tout d'abord le dispositif par lequel l'école assure en début d'année le contact avec les parents :

Le petit journal

- En début d'année, on a... un accueil des parents de 1^{ère} ... pour leur expliquer... donc on a fait un petit journal... où chaque classe a écrit un article... expliquant ce qu'on avait fait les premiers jours, les règlements de l'école, mais de manière un peu plus ludique, 'fin... et là on a invité les parents à... à venir recevoir ce journal... et à se rencontrer... et donc il y a eu... la moitié des parents de ma classe qui sont venus, ils n'étaient pas tous là... mais voilà, c'était... convivial... et les élèves ont présenté au micro... les articles qu'ils avaient écrit, donc... là il y a eu un lien...

Titulaire d'une classe de 1^{ère} commune dans l'école ES2, l'enseignante est dans une situation similaire à celle de sa collègue dont nous venons d'examiner l'entretien plus haut. La participation des parents à la journée d'accueil semble similaire puisque la moitié des parents est présente. L'aspect « convivial » et la participation des élèves contrastent avec l'aspect plus formel (mais néanmoins détendu) observé dans l'école ES1 pour la (fin de) journée des parents (sans élèves). Tout semble fait pour rassurer des parents d'origine plus populaire sur l'articulation école/élèves/familles qui va se jouer durant l'année. Mais en évoquant plus avant les « difficultés » avec les parents, dans différentes écoles où elle a travaillé, l'enseignante soulève un aspect beaucoup plus inattendu :

Il a pleuré de joie

PV : Heu les difficultés vécues par les élèves on en a parlé la fois passée... on a décrit les scénarios familiaux, tout ça... peut-être pas revenir sur celle-là... il y a les relations avec les parents en général... on a insisté la fois passée sur certains parents en particulier... donc euh... qu'est-ce qu'on pourrait ajouter dans ce cadre-là ? hum... ouais je crois qu'on a traité cela... est-ce que t'as peut-être le sentiment, peut-être sur la longue durée aussi, par rapport à ta carrière, que tu fais *plus* dans la relation avec les parents maintenant ? tu m'as dit que tu prenais beaucoup de temps par rapport à ça, lors des... est-ce que ça a augmenté, je veux dire, avec ton... ta carrière ? Cette nécessité d'être avec le... le contact avec les parents ?

- J'ai toujours été [rire]... depuis la première année... voilà... et très souvent on dévie du scolaire, et ça, c'est... voilà, donc euh... faut vraiment bien cadrer les choses, quoi... cette année je me suis dit... de vraiment me fixer une limite... parce que sinon, enfin...

PV : OK... pas d'incidents avec les parents, du genre de situations vraiment euh... de situations problématiques, où y a peut-être des violences familiales... des choses comme ça, mais... pas d'incidents où tu es en confrontation avec les parents sur certaines choses... c'est rare ?

- Euh... j'ai eu une confrontation dans la première école où j'ai travaillé... d'un papa qui était très très autoritaire, très dur et qui me prenait à partie, là-dedans, j'étais quoi ? jeune prof... et il me tenait des propos éducatifs qui

m'ont choquée, et j'avais envie d'intervenir... et j'ai eu... physiquement, ce monsieur me faisait peur... devant moi...

PV : Ouais ouais... il t'intimidait quoi...

- Complètement... *me dire : « Oui mais mon fils c'est comme une plante, c'est moi qui l'arrose et... enfin des propos comme ça, et... et puis, je sentais, aucun intérêt pour son fils, quoi, c'est... [...] »*

PV : Mais c'est rare, si je comprends bien, ça t'est arrivé [dans la première école], puis depuis lors, t'as plus eu de... de cas de figure, euh...

- *Il y a des belles choses, beaucoup de belles choses, qui se passent... beaucoup de parents qui pleurent [rire gêné]... j'ai beaucoup... un papa qui a pleuré l'année passée, ça m'a beaucoup touché... parce que sa fille avait réussi...*

PV : Ah ! Ils pleurent pour ça... c'est de joie, en fait...

- *Il a pleuré de joie, c'était extraordinaire de voir cet homme qui pleurait... oui il disait : « Merci, merci ! », et je disais : « C'est pas moi qu'il faut remercier, c'est votre fille et... » Ce papa était tellement... pour lui, la scolarité de sa fille avait tellement d'importance... peut-être que cela venait réparer des choses qui... voilà... cela nous dépasse un peu, mais...*

Si l'enseignante longuement interviewée s'investit au même titre que sa collègue interviewée plus haut dans la dimension d'écoute et de soutien des élèves, et depuis le départ dans le métier, elle s'interroge comme on le voit sur les « limites » à mettre à cet investissement. Il faut « cadrer », limiter cet investissement selon elle, comme si elle devait brider un peu sur cette dimension pour garder la dimension « scolaire » dans un registre prioritaire. Mais les types de problèmes correspondent parfois plus à ceux que nous avons repris dans les « portraits de décrocheurs », que ceux que sa collègue a décrits dans le cas des divorces, par exemple. L'enseignante montre en miroir deux types de situations emblématiques qu'elle a connus. D'un côté, celui d'un père autoritaire et menaçant physiquement, qui la choque tellement sa vision éducative est aux antipodes de la sienne en ce qui concerne l'éducation de son fils (la « plante »), de l'autre, ce père qui pleure en apprenant que sa fille a réussi. Il est heureux que ce dernier point trouve sa place ici, tant l'on pourrait se focaliser sur toutes les *difficultés* des élèves, *avec* les élèves, et *des* parents ou *avec* les parents, et en oublier ces moments de bonheur dans le triangle école/élèves/familles.

Dans les autres entretiens qui ont été réalisés (MSL), on retrouve des problèmes similaires à ceux décrits par la première enseignante pour l'ES1. Ainsi, cette enseignante interviewée évoque exactement la même articulation surinvestissement des parents aisés aux enfants qui n'ont pas de difficultés/sous-investissement des parents d'élèves quand ces derniers ont des difficultés :

Les parents qui viennent/ceux qui ne viennent pas

Il y a aussi un problème de suivi des parents. Souvent, les parents dont les élèves ont de grosses lacunes ne viennent pas, il faut les convoquer. [puis, à la question globale des relations avec les enseignants, l'enseignante répond :]

Très bien. Mais souvent on doit convoquer les parents des élèves qui ont des lacunes, sinon ils ne viennent pas. Ceux qui viennent sont en général les parents des bons élèves, parce qu'ils ont envie de mettre une tête sur le nom du prof. Souvent, ce sont des gens d'un milieu plutôt aisé. Mais je comprends ceux qui ne viennent pas. Ce n'est pas toujours facile de venir s'entendre dire

que ça ne va pas avec l'enfant. Parfois c'est juste un problème de méthode. On en parle avec le PMS.

Une autre enseignante évoque un problème extrêmement fréquent dans l'ouvrage de Daniel Thin sur la relation familles-école (primaire), celui des parents qui tiennent à ce que leurs enfants jouent le « jeu » scolairement, mais estiment que ce « jeu » se passe en classe et non en famille, où l'on « rembarrera » éventuellement l'enfant qui vient faire répéter ses leçons à la demande de l'enseignant. Tout le malentendu enseignants-familles populaires bien décrit par Daniel Thin s'exprime alors dans des situations comme celle-ci :

Sa mère la remballait

Certains élèves disent ne pas être soutenus à la maison comme Sabine. L'enseignante leur a dit d'aller spontanément réciter leurs leçons auprès de leurs parents. Sabine a répondu que si elle faisait ça, sa mère la remballait même si celle-ci maintient l'exigence de faire de bons points.

Il y a un double langage : le prof qui tire et les parents qui s'en foutent. Par exemple, si la famille organise un après-midi shopping, elle ne va pas changer les plans même si une grosse interro est prévue le lundi.

Un autre cas est celui d'Amandine. Elle n'est pas soutenue par la maman et là c'est délicat car la maman est une collègue, elle est institutrice à [telle école] primaire.

L'enseignante tente de remédier à ces problèmes à travers l'activité complémentaire liée à son cours. Elle y enseigne des méthodes de travail. Il y a deux ou trois ans, c'était un cours de dépassement. On y lisait des revues [dans le cadre du cours], etc. Aujourd'hui, c'est devenu un cours de rattrapage, bien que ce soit interdit par l'inspection.

Quand la même enseignante décrit de manière plus approfondie les difficultés avec les parents d'élèves, elle précise :

La « pomme pourrie »

Il y a eu une réunion des parents en novembre. Elle y a surtout rencontré les parents des bons élèves. Il y a sept élèves en échec à son cours (John, Mohammed, Amandine, Michaël, Alexandra, Giovanni et Sabine). Parmi ces élèves, elle a vu trois parents : les mamans de Mohammed (qui à ce moment-là n'était pas en échec), de Giovanni et d'Amandine.

La maman de Mohammed ne sait plus quoi faire à propos du comportement de son fils. C'est un élève à surveiller, « c'est vraiment la pomme pourrie de la classe ». Il ne faut rien lui laisser passer.

La maman d'Amandine dit que sa fille a peur de l'enseignante. Mais ses retards, son manque d'ordre et son absence de travail s'observent dans l'ensemble des cours.

L'enseignante pensait que Giovanni était hyperkinétique. Mais la maman dit que son fils a eu un suivi psychologique et que c'est juste un garçon nerveux. Elle a dit aussi que c'est un enfant qui fonctionne à l'affectif. Il ne faut pas juste lui dire quand ça ne va pas mais lui faire remarquer aussi quand c'est bien. Ils ont alors passé un contrat tous les trois. Toutes les semaines, l'enseignante fait un bilan de la semaine. S'il n'y a aucune mauvaise remarque, elle inscrit une note positive dans le journal de classe et ça marche.

De nombreux éléments liés à l'articulation problématique école-élèves familles reviennent dans ce diagnostic « à chaud » effectué par l'enseignante. D'abord la récurrence selon laquelle ce sont les parents des élèves qui n'ont pas de difficultés que l'on rencontre plus aisément que ceux pour lesquels il y a des difficultés (contact avec les parents pour trois élèves en échec sur sept). Puis le désarroi d'une mère qui, à nouveau en écho à ce que nous avons examiné dans les « portraits de décrocheurs » ou les portraits comportementaux « ne sait plus quoi faire » à l'égard de son fils qui est comme on le voit « repéré » et désigné comme la « pomme pourrie » de la classe. Le cas d'Amandine est intéressant puisqu'elle n'ose pas dire à son enseignante qu'elle lui fait peur, le dit à sa mère qui le dira à l'enseignante, cette dernière opérant alors un jugement global sur le cas d'Amandine. Et enfin la tentation du *diagnostic* psychologisant sur Giovanni (« hyperkinétique »), un « diagnostic » contesté par la mère, et le « contrat » passé entre les trois parties du triangle relationnel pour sortir de l'impasse.

Un autre enseignant interviewé pointe une autre dimension du contact familles-écoles, la transformation implicite du métier enseignant en un métier d'éducateur en parallèle à celui de la transmission des connaissances, et quelques petites contradictions en matière de discipline chez les parents :

Le père de Ramon

Les parents ne veulent pas qu'on pointe les difficultés chez eux. Le prof doit jouer le rôle d'un éducateur. Par exemple, le père de Ramon est venu ce matin à l'école. Il était très agressif. Il ne veut pas de son fils à la maison mais qu'il reste bien à l'école et qu'on ne vienne pas l'embêter lui. [je pense que Ramon est menacé d'expulsion, il est l'un des élèves les plus indiscipliné de la classe].

Il y a un manque d'autodiscipline chez l'élève car les parents n'ont pas cette autodiscipline. Un jour j'étais avec un élève dans le bureau du sous-directeur. L'élève s'est assis directement, sans attendre qu'on l'y invite. J'ai dû lui faire la remarque. Et quand on fait la remarque il n'y pas de problème. Mais ce sont des choses qui devraient être spontanées et qui ne le sont pas. Mais quand les parents arrivent chez le directeur avec leur casquette ou qu'ils répondent au téléphone alors qu'ils s'entretiennent avec lui... Quand on reproche ce genre de comportement aux élèves, et bien indirectement c'est aux parents qu'on le reproche.

En écho aux petits incidents lors de la réunion avec les parents décrite plus haut et lors du discours de la préfète dans ES1 (les GSM qui sonnent), l'enseignant estime ici comme quelques autres collègues interviewés que les parents ne montrent pas assez eux-mêmes l'auto-discipline qui devrait permettre à leurs enfants de « recadrer » leur comportement à l'école. Les parents ne montrent pas l'exemple... Mais plus particulièrement dans le cas de Ramon, nous retrouvons à nouveau un élément-clé du rapport école-familles populaires bien décrit par Daniel Thin dans son ouvrage (Thin, 1998) : si le père demande que son fils « joue » le jeu scolaire à l'école, il ne veut pas de son fils à « la maison » (éventualité de renvoi) et demande qu'il ne soit pas « embêté » par l'école. L'école comme institution se voit totalement déléguer la question de la scolarisation comme mission mais aussi de la discipline *dans l'espace scolaire* par le père de Ramon. Le père de Ramon l'évoque en outre de manière agressive, augmentant encore la distance sociale et morale apparente entre son univers et celui de l'école, et les risques de réponse institutionnelle à son cas de figure.

Enfin, une enseignante en 1^{ère} D fait un portrait sombre des difficultés socioéconomiques des élèves, et de quelques autres difficultés spécifiques :

Vous êtes pire que mes parents

C'est difficile de les convaincre et de les motiver au travail, à l'intérêt du CEB. Pour eux, le CEB n'a pas de sens [ils n'en saisissent pas la signification]. Ils n'ont pas conscience de l'impact que ça a pour leur avenir. Les élèves n'ont pas de rêves, pas de projet d'avenir. Il y en a qui disent qu'ils veulent être footballeur. Mais quand je leur demande ce qu'ils feront si ça ne marche pas, pour eux la question ne se pose pas. Ils seront footballeurs point barre. Je pense que c'est dû au contexte socioculturel. Chez eux on ne leur demande pas ce qu'ils veulent faire. L'école n'avait déjà peut-être pas de sens pour les parents quand ils étaient jeunes. Par exemple, il y a des parents qui se moquent des profs avec leurs enfants. Et quand on voit les parents aux réunions des parents, ils disent qu'ils ne savent plus quoi faire.

C'est aussi dû aux milieux défavorisés, aux familles monoparentales. Le parent travaille toute la journée et puis il n'a plus le temps de s'occuper de la scolarité de son enfant. Et puis il y a aussi les profiteurs du système, qui sont au chômage et qui trempent dans toutes sortes de trafics. Ces parents-là sont les plus difficiles. Mais il ne s'agit que d'une minorité. [à la question de MSL « Comment vous êtes-vous adapté(e) à ces difficultés ? », l'enseignante répondra ensuite :]

Au cas par cas. Pour ces élèves, l'école est violente. On leur impose des règles qui n'ont pas de sens pour eux et nous sommes intransigeants là-dessus. Parfois j'entends des élèves me dire « Vous êtes pire que mes parents ».

Le portrait socioéconomique est très dur pour la 1^{ère} D décrite : familles monoparentales, milieux défavorisés, absence de projet d'avenir crédible chez les élèves, manque de temps à consacrer au projet scolaire des enfants par leurs parents, « profiteurs » éventuels, etc. L'enseignant épingle les parents qui se moquent des enseignants avec leurs enfants (sentiment de trahison, de « couac » dans le rôle éducatif parental), éventuellement pour n'avoir jamais eu eux-mêmes de projet scolaire, et les parents désarçonnés qui, à nouveau, disent ne plus savoir « quoi faire ». Le triangle école/élèves/familles devient ici le triangle des Bermudes quand l'élève illustre cette impossible relation (éducative et pédagogique) à laquelle aspirent les enseignants de manière très crue : « *Vous êtes pire que mes parents* »...

Chapitre III

L'école, une structuration sociale de l'espace-temps

Ce troisième chapitre propose une analyse de l'école en termes d'espace-temps. Cette approche permet, d'une part, de définir le contexte clos de l'interaction scolaire en situation de classe. D'autre part, elle permet de rendre compte de la manière dont les écoles se positionnent dans la hiérarchie des établissements scolaires. Grâce à la combinaison des apports de Giddens sur le quadrillage du temps et de l'espace (la régionalisation interne) comme instrument disciplinaire avec ceux de Goffman sur la façon dont les acteurs manipulent les régions avant et arrière selon les représentations qu'ils veulent jouer face aux différents publics auxquels ils ont affaire, il est possible de comprendre les différences de comportement d'élèves fréquentant des écoles au positionnement géographique et social différent. Ces différences de comportements conduisent alors à se pencher sur les différentes stratégies d'autorité que les enseignants mettent en place pour instaurer ou maintenir un ordre relatif en classe, ce qui nous conduit naturellement à nous pencher sur le concept de forme scolaire de Guy Vincent.

1. Cadres dans la pratique de terrain

Dans *Les cadres de l'expérience*, Goffman nous invite à comprendre par quels procédés – en apparence les plus banals et les plus spontanés – nous cherchons à définir des situations et à comprendre la structure des activités qui s'y déroulent, en mobilisant des « cadres » qui sont des « schèmes interprétatifs ». Si cette « métaphore cinématographique » peut s'appliquer à tout un chacun dans la moindre situation du quotidien, elle s'applique également au chercheur sur le terrain. Lorsqu'un chercheur s'installe dans le fond d'une classe afin d'y observer ce qui s'y passe, il cherche à identifier un ensemble d'événements. Et « identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira *primaires* parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou 'originale'. Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel serait autrement dépourvu de toute signification » (Goffman, 1991 : 30). La particularité du chercheur de terrain est que non seulement ses observations s'inscrivent dans un quotidien qui lui est propre, mais que cette partie de son quotidien vise à comprendre une partie du quotidien de ceux qu'il observe. Il peut donc difficilement évacuer de son analyse sa propre présence, son immersion au sein d'un réseau social, dans une situation de classe où se rencontre un ensemble de quotidiens (celui du professeur, celui de chaque élève et le sien). La différence cruciale dans ces opérations de définitions de la situation, se situe dans le fait que le chercheur se pose explicitement la question « qu'est-ce qui se passe ici ? », pour reprendre l'expression de Goffman. Il cherche à définir la situation autrement que de façon banale et spontanée. Mais si cette démarche est différente, elle renvoie cependant aux mêmes procédés de mobilisation de cadres que ceux qu'il observe.

Parmi les cadres primaires, Goffman distingue les *cadres naturels* des *cadres sociaux*. Ce qui distingue ces deux formes de cadre est le pilotage des actions. Pour comprendre une

action non pilotée, c'est-à-dire qui n'est pas animée par une volonté (c'est un événement naturel), nous mobilisons un cadre naturel. Pour comprendre une action pilotée, résultat d'une volonté, nous mobilisons un cadre social. « Le soleil se lève et c'est un événement naturel ; on baisse le store pour s'en protéger et c'est une action pilotée » (id. : 34). Toute action pilotée se déroule dans un ordre naturel, ce qui fait que « toute action socialement pilotée peut, au moins pour partie, s'analyser selon un cadre naturel. Les actions pilotées relèvent donc de deux types de compréhension. Le premier, plus ou moins valide pour toutes les actions, les rapporte à la manipulation du monde naturel à laquelle nous nous livrons toutes les fois que nous devons faire face aux contraintes spécifiques des phénomènes naturels ; l'autre rend compte des mondes particuliers dans lesquels l'acteur se trouve engagé, mondes d'une grande diversité » (id. : 32-33).

La position particulière du chercheur en classe n'échappe pas à cette mobilisation des cadres primaires : « les cadres primaires, qu'ils soient naturels ou sociaux, ne sont pas réservés aux seuls participants à une activité ; ils sont également partagés par tous ceux qui ne font que l'observer. (...) La recherche de la pertinence intentionnelle des participants à une activité exige en effet de ceux qui les observent une pertinence intentionnelle tout aussi importante. Le simple fait de percevoir exige donc une clairvoyance beaucoup plus active qu'on ne pourrait le penser au premier abord » (id. : 47). L'observateur dont Goffman parle ici n'est pas le chercheur, mais le simple témoin d'une scène. Dans le cas du chercheur, cette « clairvoyance » doit être d'autant plus consciente que son activité est justement de chercher à comprendre et à décrire explicitement la pertinence intentionnelle des participants, de répondre à la question *qu'est-ce qui se passe ici ?* Le chercheur doit alors expliciter les cadres sociaux qu'il mobilise dans la compréhension des cadres sociaux qu'il met en évidence. Il doit donc, en quelque sorte, faire preuve d'empathie en s'imprégnant des catégories émiques que les personnes observées mobilisent dans leur définition de la situation et objectiver ces catégories.

Par ailleurs, le chercheur en classe mobilise d'autres cadres sociaux qui visent à donner du sens à sa propre activité d'observation qu'il ne partage pas avec les personnes observées, ce qui ne pose pas de problème en soi mais ce qui n'empêche pas pour autant les personnes observées d'observer également la situation (même s'il ne s'agit pas de leur activité principale), c'est-à-dire de mobiliser des cadres sociaux visant à définir la présence du chercheur. Celui-ci est alors amené à tenir compte de ces cadres sociaux, car ils vont définir la manière dont sa présence va être perçue par elles et, ainsi, avoir un impact sur leurs interactions, sur leur comportement, bref, sur la situation elle-même.

Cet impact du chercheur sur son terrain peut s'exprimer par de la simple curiosité :

À l'intercours, je constate avec amusement que les élèves viennent me voir au dernier banc et m'interrogent sur qui je suis et ce que je fais là. Je leur dis que j'ai été présenté à leurs parents, je leur parle de « sociologie » et de « Communauté française » sans trop savoir s'ils ont compris goutte à cette introduction, puis en deux mots je leur décris l'enquête simplement. À leurs « oh » je comprends qu'ils sont intéressés. Un élève me fait remarquer qu'il est éberlué que je regarde en classe au même moment que je prends note sur le papier. Je lui explique que c'est mon métier de faire des choses comme cela (sourire intérieur). On discute un peu du bavardage (je leur ai dit que je trouvais qu'ils bavardaient beaucoup. Ils me

disent qu'en primaire, ils bavardaient beaucoup). Un moment sympathique avec eux.

(Notes ethnographiques relatives à un intercoûrs en 1C de l'ES1, 2009-2010)

En attendant que tout le monde soit habillé, des élèves [...] me demandent qui je suis. Daniel me demande si je viens du Guide Michelin et si je vais mettre des étoiles à l'ES3. Je ris de bon cœur et je réponds que je viens simplement faire des observations pour voir comment ça se passe en classe. J'explique brièvement les raisons de ma présence.

(Notes ethnographiques relatives à un intercoûrs, avant le cours de cuisine, en 1D de l'ES3, 2009-2010)

La présence du chercheur peut également avoir un impact sur les interactions en classe :

Selim m'adresse la parole :

➤ « *M'sieur, arrêtez d'écrire comme ça, vous allez vous fatiguer* »

Il s'adresse ensuite à Tarik en m'imitant :

➤ « *Ca fait une heure qu'il écrit comme ça !* »

J'adresse un sourire à Selim en guise de réponse, il me le rend.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

Le chercheur peut susciter l'inquiétude ou la méfiance, aussi bien auprès des élèves que du professeur :

Djamel tapotait sur sa voisine en souriant (taquineries ou autre chose?). Il m'aperçoit le regardant faire cela et s'arrête. Elle se retourne également vers moi d'un air ennuyé [comment interpréter cela ?].

[...]

Djamel et Nadia se taquent à nouveau puis vérifient si je regarde. Ils s'interrompent. La fille se tourne à nouveau quand Djamel lui dit que je regarde. Il a le même regard ennuyé que tantôt.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES2, 2009-2010)

Dona me dit que j'écris beaucoup. Elle me demande si je note tout ce qu'ils font. Je réponds que oui. Elle me demande ensuite si je sais comment elle s'appelle. Je lui réponds qu'elle s'appelle Dona. Elle a l'air surprise et ennuyée.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

L'enseignante me jette fréquemment des coups d'œil. Je sens que ces regards sont liés au chahut de la classe. Peut-être y a-t-il une forme d'inquiétude vis-à-vis de ce que je pourrais penser de ce bruit constant.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Bien évidemment, il est toujours délicat pour le chercheur d'interpréter les attitudes des personnes qu'il observe. Mais lorsqu'il sent que sa présence peut nuire à la récolte des données, il doit, dans la mesure du possible, intervenir auprès de ces personnes afin de les rassurer et de maintenir les frontières de la « région extérieure » dans laquelle il se trouve.

Nous aborderons plus précisément cette question plus loin lorsque nous nous pencherons sur la régionalisation des comportements.

2. Un espace-temps presque naturel

Lorsque Goffman pose la question « qu'est-ce qui se passe ici ? », il précise qu'il faut s'interroger sur ce que peuvent bien être « ce » et « ici ». On pourrait compléter la question en se demandant : « qu'est-ce qui se passe ici et *maintenant* ? ». *Ici* et *maintenant* renvoient à la question « où suis-je en ce moment même ? ». Quant au « ce », il renvoie à la situation ou à l'événement que l'on cherche précisément à identifier. Si les cadres nous servent à définir les expériences quotidiennes, celles-ci se déroulent inévitablement dans un espace-temps à la fois physique et social, en tout cas en ce qui concerne l'école. Un espace-temps physique qui représente l'environnement naturel au sein duquel se déroule toute activité. Un espace-temps social qui est le résultat d'un aménagement humain de cet environnement naturel, le résultat d'une ou d'un ensemble d'actions pilotées. L'espace-temps social, en tant que résultat d'action(s) pilotée(s), est porteur de significations. Ainsi, l'école est le fruit d'un aménagement de l'espace physique. Elle constitue « un bâtiment distinct des autres, spécialement construit ou à défaut choisi et aménagé de façon à ce que puisse s'y exercer cette activité distincte des autres activités sociales : l'enseignement, ou plutôt l'éducation » (Vincent, 1982 : 32). Dit autrement, l'établissement scolaire est une infrastructure qui a été construite ou aménagée afin d'y accueillir des élèves, un personnel pédagogique, un personnel administratif et un personnel d'entretien. L'école est porteuse de sens dans la mesure où elle est destinée à la scolarisation des jeunes. Cette mission de l'école est la source du sens fondamental que l'on confère à cet espace social particulier, tant que ce sens est quotidiennement réactualisé par les pratiques scolaires. Mais l'école ne se réduit pas à ce sens fondamental. Celui-ci est le point d'intersection d'une multitude de sens qui se déploie, d'une part, au gré des activités qui s'y déroulent (enseigner, suivre des cours, diriger l'école, nettoyer les classes, s'occuper de l'administration, gagner sa vie, mais aussi rencontrer des amis, des collègues, côtoyer des personnes avec qui l'on ne s'entend pas, suivre les règles institutionnelles de l'établissement ou les contourner, etc.) et, d'autre part, de la signification que chaque personne donne à son activité inscrite dans cet espace-temps spécifique.

La structure spatiale de l'école peut ainsi se concevoir comme un espace clos, avec ses propres règles et ses propres contraintes qui sont les mêmes pour tous : la forme du bâtiment, la disposition des murs, des couloirs, de la cour de récréation, l'emplacement des classes, leur taille, etc. En ce sens, on peut considérer l'établissement scolaire comme un espace *presque naturel*. Il est une infrastructure construite ou aménagée par des êtres humains, résultat d'une action pilotée animée par une volonté. Dans le même temps, cette infrastructure impose aux personnes qui se meuvent en son sein des contraintes physiques auxquelles elles ne peuvent échapper. Toute modification de cette infrastructure impliquerait le même type d'aménagement que celui d'un espace physique naturel.

Le temps physique est rythmé par les sonneries marquant les débuts et fins des cours et des récréations. Cette structuration sociale du temps physique est marquée par la même régularité tout au long de l'année scolaire, jour après jour, année après année. Ce qui fait

que l'on peut considérer ce temps social comme étant également *presque naturel*. Sa mise en place est bien le résultat d'une volonté humaine, mais la permanence de sa régularité lui donne un aspect d'immuabilité, tout comme le temps physique qui passe inéluctablement.

Suite à ce qui vient d'être écrit, nous pouvons donc concevoir la structuration sociale de l'espace-temps physique que représente l'école comme un environnement *presque naturel*. Elle est une structure qui est une modification humaine de quelque chose de préexistant et elle est toujours modifiable. *A contrario*, un espace naturel, une fois modifié par l'homme, perd, en partie au moins, son caractère naturel. Dans la même perspective, le temps passe inéluctablement et est irréversible alors que la structure sociale de ce temps ne l'est pas. À cet égard, nous pouvons suivre Giddens et parler d'un « temps réversible » lié à la « longue durée des institutions » : « Le temps réversible des institutions est à la fois la condition et le résultat des pratiques organisées et accomplies dans la continuité de la vie quotidienne (...) » (Giddens, 2005 : 85). Une fois instituée, cette structuration sociale de l'espace-temps impose durablement un ensemble de contraintes avec une impression d'immuabilité. Ces contraintes opèrent un contrôle comportemental en nous obligeant, par définition, à adopter un ensemble d'attitudes délimitées : emprunter les couloirs pour se rendre dans une partie du bâtiment (puisque nous ne pouvons traverser les murs) ou encore attendre la sonnerie avant de se rendre en classe ou d'en sortir. « De telles contraintes constituent les 'frontières' globales qui limitent les conduites dans l'espace-temps » (Giddens, 2005 : 164).

De la sorte, malgré sa plus grande ouverture sur le monde extérieur, l'école reste un espace-temps clos, délimité par des frontières physiques et spatio-temporelles, la cour de récréation constituant un espace transitoire « entre la rue et l'école et un moyen de fermeture de l'espace scolaire » (Vincent, 1982 : 59). On peut ainsi considérer l'école comme une institution totale (Vienne, 2005) dans la mesure où persiste une fermeture relative au monde extérieur et que s'y exerce, sous diverses modalités selon les établissements (Verhoeven, 1998), une autorité sur les élèves. En réalité, le degré de fermeture ou d'ouverture de l'école sur le monde extérieur fait de celle-ci une institution *relativement* totale.

Si l'école a beaucoup changé au cours des siècles passés, elle n'en conserve pas moins certaines caractéristiques de la « forme scolaire » qui s'est progressivement construite à partir du XVI^e siècle (Vincent, 1982), notamment l'instauration d'une relation pédagogique, entre un enseignant et ses élèves, qui « s'autonomise par rapport aux autres relations sociales » (Vincent *et al.*, 1994 : 16), qui « instaure un lieu spécifique, distinct des lieux où s'accomplissent les activités sociales » (*ibidem*), ainsi qu'un « temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien » (*ibidem*).

La forme scolaire qui n'est « ni une chose, ni une idée » (*id.* : 12), doit se comprendre comme « l'unité d'une configuration historique particulière » (*id.* : 13) caractérisée par « un rapport à des règles impersonnelles ». Ce rapport peut se manifester de différentes manières selon le type d'établissement et, plus précisément, selon le « type » d'élèves qu'il accueille. En d'autres termes, si les fondements de la forme scolaire restent à bien des égards comparables à travers l'histoire, leur manifestation varie non seulement à travers le

temps mais aussi selon des lieux qui peuvent se côtoyer, ce qui soulève la question du positionnement des écoles afin de comprendre cette variabilité selon l'espace occupé.

3. Le positionnement

L'analyse de l'espace-temps est d'une grande importance dans la compréhension du « rapport à des règles impersonnelles » et de l'univers scolaire en tant qu' « organisation disciplinaire » (Giddens). Elle ne se limite pas à une analyse de l'aménagement social de cet espace-temps. Elle aboutit à des implications beaucoup plus profondes qui permettent d'établir la continuité entre les dimensions microsociologiques et macrosociologique des activités quotidiennes, autrement dit, pour reprendre les termes de Giddens, d'établir la correspondance entre l'intégration sociale et l'intégration systémique, non seulement des individus en coprésence (les élèves d'une classe et leur professeur) mais également dans une perspective comparative entre des individus situés dans des espaces-temps du même type mais distincts (des élèves de même année mais fréquentant des établissements différents). « Les systèmes sociaux sont organisés en tant que pratiques sociales régularisées qui se maintiennent *via* des rencontres dispersées à travers l'espace-temps. Cependant, les acteurs, dont les conduites constituent de telles pratiques, se 'positionnent'. Ils se positionnent ou se 'situent' dans l'espace-temps, où ils vivent tout au long de ce que Hägerstrand appelle leurs sentiers spatio-temporels ; ils se positionnent aussi dans un système de relations, comme le suggère elle-même l'expression 'position sociale' » (Giddens, 2005 : 133). Dans le cas de l'école, le positionnement est multiple. Il s'agit *à la fois* d'un positionnement géographique et d'un positionnement social. Le positionnement géographique peut se concevoir à la manière des poupées russes : être assis à tel banc dans telle classe de telle école située dans telle ville de telle région et de tel pays situé sur tel continent. À ce positionnement géographique se greffe un positionnement social déterminé par les caractéristiques sociales des élèves. Une école d'enseignement technique et professionnel se situant dans un quartier populaire aura un positionnement social différent d'une école d'enseignement général située dans un quartier dont les habitants bénéficient d'un statut socio-économique élevé.

Ainsi, l'ES4 se situe en dehors du centre de la ville, dans un quartier plutôt populaire. Elle est relativement peu connue des habitants. En revanche, l'ES3 se situe en plein centre et devient une sorte de lieu-dit :

Je me suis rendu deux fois au sein de cette école [ES4] en taxi à partir de la gare. À chaque fois, le chauffeur ne connaissait ni l'école, ni la rue où se situe l'établissement.

La première fois, je suis arrivé relativement vite, malgré quelques détours et arrêts pour demander le chemin aux passants, dont peu connaissaient l'endroit. [...]

La seconde fois, le taxi a fait de nombreux détours et s'est arrêté maintes fois pour demander le chemin aux passants. [...] Il a été incapable de me déposer à bon port et m'a abandonné quelque part [...]. J'ai demandé à un adolescent s'il connaissait l'école. Il m'a indiqué le chemin sans difficulté. L'école se trouvant à environ 600 mètres.

Ainsi, il semblerait que cette école soit assez peu connue des habitants de la ville, mis à part certains jeunes qui sont, en tant qu'élèves d'une école, inscrits dans le circuit scolaire de la ville.

Cette situation est contrastée avec celle de l'ES3. En effet, celle-ci se situe près du centre, à dix minutes de marche de la gare. Lorsque je demandais aux passants s'ils connaissaient la rue de l'école, peu étaient en mesure de me répondre. En revanche, lorsque je précisais que je cherchais l'ES3, tous sans exception étaient capables de m'indiquer le chemin.

[Notes ethnographiques, 2009-2010]

Le positionnement social de l'école se traduit dans la position qu'il occupe dans la hiérarchie des établissements scolaires. En effet, la « répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles » (Joseph, 2004 : 1). Le libre choix des parents inscrit dans la Constitution belge entraîne une situation de quasi-marché scolaire à travers la concurrence à laquelle se livrent les établissements et les réseaux d'enseignement entre eux afin d'attirer un maximum d'élèves. Cette concurrence est alimentée par le mode de subvention des écoles, le « Nombre total de périodes par professeur » (NTPP) : le 15 janvier de chaque année, le nombre d'élèves inscrit dans chaque école est comptabilisé et détermine le budget qui sera alloué à l'établissement l'année suivante. Le libre choix des parents implique quant à lui une distribution inégale des connaissances en matière d'offre scolaire et de réputation des établissements. Les parents les mieux dotés en capital scolaire et qui entretiennent des affinités avec le jeu scolaire inscrivent leurs enfants dans l'école de leur choix, quitte à devoir se déplacer relativement loin par rapport au domicile familial. Le choix d'école des familles peu dotées en capital scolaire se dirige souvent vers l'école de proximité du lieu d'habitation.

Cette superposition des positionnements géographique et social constitue une sorte de moule de l'identité de l'élève : être élève en 1C à l'ES4 n'est pas la même chose qu'être élève en 1C au bâtiment principal de l'ES3. À côté de ce positionnement « formel » de l'identité d'élève, on peut encore ajouter un positionnement « informel », interne à l'établissement fréquenté, qui dépend surtout de la personnalité de l'élève, de sa réputation au sein de l'école, de son comportement. Notons que ce positionnement informel peut faire l'objet d'une forme d'objectivation et traverser les frontières de l'établissement à travers, d'une part, les notes obtenues dans le bulletin et, d'autre part, un éventuel dossier disciplinaire. Le portrait de Jérémie est à l'égard révélateur de ce genre de « passeport », lorsque la marraine a dû intervenir au sein de l'école afin d'éviter que la réputation du mauvais comportement de l'élève dans un ancien établissement ne vienne influencer le jugement des professeurs à son égard.

Dès lors que l'on parle de positionnement, on parle alors de positionnement relatif à d'autres positions. Un effet de comparaison et de classement intervient : être « en haut », « en bas » ou « à côté de » joue sur la définition et la réputation d'un établissement par rapport à un autre. Et les « classements les plus opérants sont d'ordre hiérarchique. Le classement hiérarchisé renvoie au concept de réputation » (id. : 2), une réputation « davantage fondée sur les caractéristiques des publics fréquentant une école que sur une mesure de la 'qualité' de l'enseignement, notamment parce que les premières sont plus

‘immédiatement perceptibles’ que les secondes et paraissent, aux yeux des familles, souvent refléter les secondes » (ibidem). Philippe Vienne montrera plus loin dans ce rapport que la question de la réputation des établissements a une incidence dans le choix de certaines familles populaires, plus particulièrement dans les portraits bruxellois, notamment car elle a trait à la question des fréquentations.

Pour résumer, la forme que prend la superposition des positionnements géographique et social cristallise une réputation construite au cours de l’histoire de l’établissement. Cette réputation, par son implantation géographique, perdure dans le temps, même si elle ne correspond plus forcément à ce qui s’y passe réellement. Elle se « fixe » dans le temps et l’espace.

« Au niveau de la réputation : elle est surfaite. L’ES4 subit un cliché de ghetto dû au fait qu’à certains moments de son histoire, la population a été plus difficile, mais ce n’est plus le cas aujourd’hui. Il est difficile de sortir d’une réputation.

Au niveau socio-économique : la population de l’école est représentative d’un large panel. Il y a de tout. Maintenant c’est clair qu’en coiffure on a des élèves de classes moins favorisées. Mais en [cours de sport], ça demande un certain financement. La raison de cette hétérogénéité est qu’on est la seule école de la région, à cette échelle (600 – 650 élèves), à offrir des sections [nom des sections] ».

(Entretien avec un enseignant de 1C de l’ES4, 2009-2010)

« Non, je ne sens pas vraiment de différences entre les élèves, c’est assez mélangé. Maintenant, je ne les connais pas assez, je ne suis pas leur titulaire.

Au niveau de la réputation, l’ES4 a mauvaise réputation, surtout à cause du comportement des élèves. Mais bon, on peut pas dire qu’il y ait une réelle violence dans l’école. »

(Entretien avec une enseignante de 1C de l’ES4, 2009-2010)

« D’un point de vue socio-économique, on peut pas dire qu’il y ait de distinction. Avant, l’ES4 était en ZEP mais plus aujourd’hui. Quant à la réputation, elle a toujours été négative. C’est le professionnel qui donne cette mauvaise réputation et c’est toujours difficile de se défaire d’une réputation. »

(Entretien avec une enseignante de 1D de l’ES4, 2009-2010)

Contrairement à la réputation, ce n’est pas une école élitiste.

[MSL : A quoi est due cette réputation ?] A l’histoire de l’ES3. L’école est connue pour ses sciences-maths mais on a un public plutôt défavorisé, de plus en plus... Le public n’est pas le même qu’à [nom d’école réputée]. Par exemple, j’ai dû donner une calculatrice à un élève. Parfois ils ont même du mal à payer 10 centimes pour des photocopies. Ça pose un problème au niveau du matériel. L’école doit en donner.

(Entretien avec une enseignante de 1C de l’ES3, 2009-2010)

« On n’a pas les élèves les plus difficiles, loin de là. En termes de division, on serait au milieu. [Nom d’école réputée] et [nom d’école réputée] ont meilleure réputation mais finalement, le niveau d’exigences est équivalent. Souvent les élèves qui viennent de [Nom d’école réputée] ou de [Nom d’école réputée] pensent que c’est plus facile mais ils se rendent compte que c’est pas le cas.

Les types d'élèves se mélangent de plus en plus. C'est ce que les pouvoirs veulent. »

(Entretien avec une enseignante de 1D de l'ES3, 2009-2010)

Les enseignants interviewés de l'ES4 affirment la (mauvaise) réputation de l'établissement est surfaite, que le positionnement social y est déterminé par des élèves de tous les milieux. Les enseignants interviewés de l'ES3 font le même constat à propos de la (bonne) réputation de leur établissement. Dans le premier cas, il y a une élévation discursive du positionnement social de l'école, dans le second cas, il y a plutôt un abaissement. Cette recherche ne constituant pas une monographie des écoles observées, nous ne disposons pas de données objectives sur les caractéristiques socio-économiques de l'ensemble des élèves de chacune des écoles. Cependant, ces extraits illustrent ce que le caractère flou d'une évaluation « spontanée », et interne, de la réputation d'une école, basée sur une interprétation de la « visibilité » des caractéristiques sociales des élèves.

4. La régionalisation interne

Positionnement géographique et positionnement social sont donc intimement liés. Ils correspondent aussi à un certain âge de l'individu, ce que Giddens appelle, en s'appuyant sur le géographe Hägerstrand, un « positionnement sur son sentier de vie ». « Tout au long du sentier de vie, le positionnement est, bien sûr, toujours étroitement lié à la catégorisation de l'identité sociale » (Giddens, 2005 : 135). Identité sociale qui, comme l'a montré Goffman (1975), est définie par des attentes normatives dont le non-respect peut aboutir à la stigmatisation, c'est-à-dire au jugement social d'un attribut marquant l'écart entre l'identité sociale virtuelle (ce qu'on attend d'un certain rôle) et l'identité sociale réelle (la manière effective dont un individu va remplir ce rôle). Avoir 12 ans en première année commune n'a pas le même impact qu'avoir 14 ans en première année différenciée. Dans le premier cas, cela signifie que l'écart entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle est faible (l'élève n'est pas en retard) ; dans le second cas, cela signifie que cet écart est élevé (l'élève est en retard).

Dans sa théorie de la structuration, Giddens montre que le concept de rôle est particulièrement pertinent lorsqu'il est utilisé pour analyser « des cadres d'interaction dans lesquels la définition normative des modes de conduite 'attendus' est particulièrement bien définie. Ces cadres d'interactions sont presque toujours des lieux bien précis, ou des types de lieux, dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées dans des contextes de co-présence. De tels cadres d'interaction s'accompagnent habituellement d'une fermeture [*closure*] du tissu de relations plus nette que dans les systèmes sociaux pris dans leur ensemble » (Giddens, 2005 : 136). Il est indéniable que l'école fait partie de ces lieux, où chaque participant, professeur et élève, a un rôle bien défini à jouer et auquel il ne peut que difficilement déroger.

4.1. Un instrument de pouvoir efficace

La fermeture du tissu de relations est liée à la clôture de l'espace-temps et permet l'imposition d'une discipline. «La discipline peut procéder uniquement par la manipulation du temps et de l'espace. Elle exige d'ordinaire une clôture, une sphère d'opérations close et fermée sur elle-même. (...) La clôture est un des fondements de tout pouvoir disciplinaire, mais elle ne suffit pas pour qu'une gestion détaillée des mouvements et des activités du corps soit possible. Une telle gestion ne peut s'obtenir que par une régionalisation interne, un 'quadrillage'. Chaque personne a sa 'propre place' à tout moment de la journée » (Giddens, 2005 : 201-202).

Au cours de la première année de recherche, Philippe Vienne s'est vu questionné sur sa présence dans les couloirs par une femme d'ouvrage.

Vers 13h20, j'attends dans le couloir des 1^{ères} le démarrage des cours. Une femme de ménage m'apostrophe pour savoir ce que je fais ici. Je lui explique le principe de l'enquête et elle se présente comme étant en charge du couloir. Elle appelle une autre collègue afin qu'elle me connaisse.

(Notes ethnographiques à l'ES1, 2009-2010)

Le chercheur était un inconnu dont il fallait justifier la présence. On voit que le contrôle de l'espace est, dans cet établissement, très étroit, qu'il est pratiqué même par des personnes dont ce n'est, *a priori*, pas le rôle.

La régionalisation interne à l'ES2 est plus serrée encore et surtout plus visible. Un « sas » d'entrée, et la fermeture de la porte avec ouverture électrique à distance, permet de contrôler les allées et venues. Un membre du personnel est en outre présent à la deuxième porte du sas pour surveiller les entrées. Ce dispositif n'est pas présent à l'ES1, où la porte de communication avec la rue n'est jamais fermée, et où la surveillance apparaît moins présente ou ostentatoire qu'à l'ES2, si ce n'est que c'est probablement parce que l'observateur est désormais connu sur place qu'on ne lui pose pas de questions sur sa présence comme ça a été le cas avec la femme de ménage en début d'année. Au bâtiment principal il y a également un « sas » à l'entrée. Tout individu qui veut pénétrer dans l'école doit se présenter à l'accueil, un espace clos protégé par des vitres. La personne responsable de l'accueil décide alors de faire entrer ou non la personne en actionnant un bouton qui ouvre la porte à distance. À l'annexe de l'ES3, il est possible d'entrer librement lorsque la grille de la cour qui donne sur la rue est ouverte. Cependant, l'infrastructure étant très petite et la grille se trouvant devant la fenêtre du secrétariat et du préfet de discipline, un étranger se fait très vite remarquer.

Ces situations sont très contrastées avec l'ES4 où l'observateur a toujours été libre de se promener dans les couloirs sans que personne ne s'inquiète de sa présence. Par ailleurs, cette absence de contrôle lui a été fait remarquer lors d'un entretien avec une enseignante de l'école :

Il y a beaucoup plus de décrochage qui se fait très vite. On entre et on sort dans l'école comme on veut, ce qui fait qu'on peut facilement brosser. Et ça commence dès le plus jeune âge.

[...]

[Il faut qu'] *on contrôle plus les entrées et sorties de l'école.*
(Entretien avec une enseignante de 1D de l'ES4, 2009-2010)

À l'intérieur de l'école, l'une des stratégies qui peut être déployée en matière de contrôle comportemental des élèves par le personnel pédagogique est la disposition des bancs en classe ainsi que l'attribution d'un local et de places fixes. « La spatialisation disciplinaire fait partie intégrante de l'architecture scolaire et se trouve tant dans la séparation des salles de cours que dans la disposition régulière des pupitres, disposition courante dans les écoles » (Giddens, 2005 : 190). La disposition la plus classique des bancs est celle de trois colonnes de deux bancs face au tableau et au bureau du professeur. Elle est un héritage du « XVIIIe siècle, par référence à une fonction essentielle : celle de surveillance » (Vincent, 1982 : 59). Cette surveillance est d'autant aisée à mettre en place qu'aux « rangées de tables [à deux places], s'ajoutent des files : c'est donc un quadrillage de l'espace-classe qui est ainsi réalisé. Le maître, à qui il est désormais conseillé de se déplacer au lieu de rester sur son estrade, peut ainsi, en circulant plus facilement entre les tables, mieux exercer sa surveillance et assurer le 'maintien de l'ordre' ou 'discipline' » (id. : 67). Cette disposition permet d'éviter une trop grande proximité des élèves et d'éviter ainsi les tendances au bavardage. Par ailleurs, l'exploitation de tout l'espace, permet au professeur de balayer les élèves du regard. Par cette gestion de disposition des corps en classe, le professeur choisit qui se trouve à côté de qui. Si deux élèves ont tendance à bavarder lorsqu'ils sont assis l'un à côté de l'autre, les séparer aidera à maintenir le silence en classe et à limiter ainsi les perturbations du cours. Par ailleurs, le respect de ces places fixes est une manière inconsciente pour les élèves de se soumettre à l'autorité du professeur qui devient le seul maître de l'espace.

On m'expliquera plus tard que les places sur les bancs, en classe, sont attribuées par les enseignants, en tenant compte de certains critères (répartition filles-garçons, bavardage, etc.)
(Notes ethnographiques à l'ES1, 2009-2010)

Puis [l'enseignante] aborde un petit problème :

- Delphine, tu sais que je suis ta titulaire ?
- Vous êtes celle à qui on vient parler...
- Je m'occupe aussi des papiers administratifs. Est-ce que toi et Deborah vous ne parlez pas un peu trop au cours (c'est Mme [nom de l'enseignante] qui a fait la remarque).
- On rigolait, j'ai fait une drôle de tête, et Deborah a rigolé aussi.
- Mme [nom de l'enseignante] est fâchée. Et je vais devoir vous séparer.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Pendant que la professeure prend des feuilles en vue d'une interrogation, le chuchotement devient général. D'un ton calme mais ferme, la professeure avertit que si les élèves ne sont pas capables de rester calme, il y aura des changements de place.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Au-delà d'un plus grand contrôle des corps et des conduites des élèves, l'attribution d'un local fixe conduit ceux-ci à s'y identifier.

		Tableau				Porte
		Professeur				
				Fanny Amélie		
Nadine Alexandra		Rachid		Sandra Sabine		
Fatima Géraldine		Gilles Laure				
Michaël Benoit				MSL		

Le matériel de la classe est en très bon état. Les bancs et les chaises n'ont subi aucune dégradation, si ce n'est une légère usure. On trouve dans le local une télévision près de la porte et un projecteur près du bureau du professeur. La classe est très lumineuse.

Des fenêtres longent le mur gauche. Elles sont dotées d'un voile que l'on peut rabattre lorsque le soleil passe par la fenêtre, comme c'est le cas ce matin. Sur ce même mur, entre deux fenêtres, il y a trois petites étagères superposées sur lesquelles sont disposées des petites peluches. On peut voir également un dessin représentant Tintin et le capitaine Haddock. Près du bureau du professeur se trouvent d'autres étagères avec des dictionnaires.

Sur le mur de devant, on peut voir un crucifix au-dessus d'un tableau qui semble neuf. Il y a également une horloge.

Sur le mur droit, côté couloir, on trouve également des petites étagères superposées avec des petites peluches. Des photos de classe sont également affichées. Des dessins d'élèves parcourent tout le mur.

Sur le mur du fond, on peut voir une carte du monde ainsi qu'une grande ligne du temps. Des portemanteaux sont fixés tout le long du mur.

Chaque élève a une place désignée, connue du professeur.

Ainsi, le local est richement décoré et dispose de beaucoup de matériel scolaire.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

À l'ES3, arrivés en classe ou lorsqu'un professeur entre en classe, les élèves doivent se tenir debout à côté de leur banc et attendre la permission de s'asseoir. Chaque professeur commence le cours de la même manière : une fois les élèves assis dans le calme, prise des

présences, inscription au tableau de la matière qui va être vue pendant le cours et des devoirs et/ou leçons à venir :

Le cours commence avec la prise de présence des élèves.

[...]

Après la prise de présence, l'enseignante écrit au tableau la matière vue à inscrire au journal de classe ainsi qu'un contrôle de synthèse prévu pour la semaine suivante. Les élèves sont appliqués, le silence est complet.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Le [nom du cours] est le seul cours où les élèves doivent changer de local (mis à part le cours de gymnastique).

Avant que les élèves n'entrent en classe, je vais me présenter à l'enseignante qui est au courant ma venue.

Les élèves se mettent en rang dans le couloir, ils entrent en classe, restent debout en attendant que l'enseignante leur dise de s'asseoir. La disposition des bancs est la même qu'au local [numéro de local], les élèves occupent les mêmes places correspondantes qui sont connues également de l'enseignante. Apparemment, Benoît a une nouvelle place, à côté de Michaël. La professeure doute qu'il s'agisse d'une bonne idée.

Le local est plus impersonnel. Il n'y a pas de décoration sur les murs. Il y a dans le fond de la classe le tronc et la tête d'un être humain en plastique dont on peut voir les principaux organes et une partie du squelette.

Une fois que les élèves sont installés à leur place, l'enseignante commence par prendre les présences. Elle inscrit ensuite au tableau la matière vue que les élèves doivent recopier dans leur journal de classe.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

En entrant en classe, certains élèves s'asseyent sans autorisation. L'enseignante leur demande gentiment en anglais :

➤ « *Are you tired ?* »

Les élèves se lèvent directement. L'enseignante demande à Benoît de reprendre son ancienne place (le banc du fond, à côté du mien).

La professeure commence par prendre les présences. Elle inscrit ensuite la matière vue au tableau.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

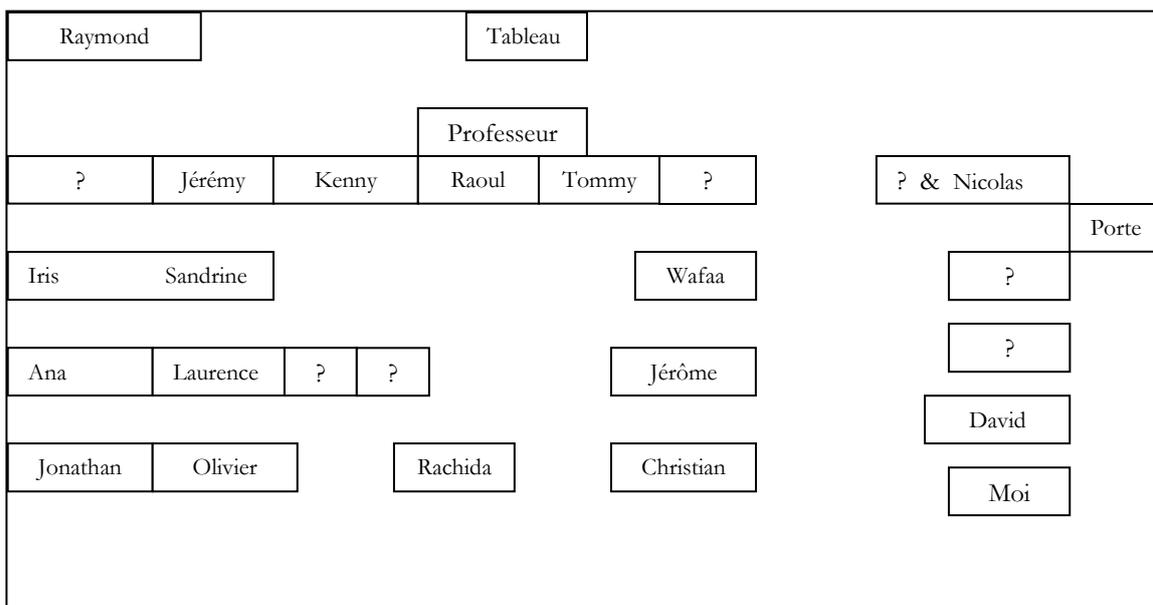
Au sein de cette classe, on remarque qu'il y a une gestion de l'espace et du temps qui est commune à l'ensemble des professeurs observés. Le local fixe et sa décoration permettent une appropriation et une identification des élèves à leur local. Et le fait que chaque professeur observé entame la leçon de la même manière montre implicitement qu'il y a derrière cette gestion temporelle un travail d'équipe entre les professeurs. Il règne dans cette classe une atmosphère silencieuse, studieuse et assidue. Il est difficile de mesurer le degré d'influence de cette gestion spatio-temporelle du local sur le comportement des élèves inscrits dans une école relativement prestigieuse et aux règles assez strictes, mais il est indéniable qu'elle participe indirectement à un contrôle comportemental puisque « dans les formes les plus strictes de spatialisation de salles de cours, le positionnement, les mouvements et les gestes du corps sont étroitement et minutieusement réglementés » (Giddens, 2005 : 191). L'obligation de se lever à l'entrée d'un professeur en classe, de

s'asseoir convenablement (ne pas être avachi sur son banc ou sur sa chaise dont les quatre pieds doivent être au sol), de lever la main et attendre la permission de l'enseignant pour prendre la parole, ne pas quitter sa place sans autorisation, etc., sont autant de réglementations des mouvements et gestes du corps. Ces réglementations bien intériorisées par ces élèves qui entretiennent des affinités avec le jeu scolaire revêtent une systématisme telle qu'on peut les considérer comme étant autant de « micro-rituels » (Javeau). Là encore, on retrouve un héritage de l'école chrétienne du XVIII^e siècle qui prescrivait des « gestes de piété », telle que l'inclination au crucifix. « Mais ces gestes font partie d'un ensemble de gestes (entrer posément, les uns derrière les autres, rester à sa place, etc.) qui tous procèdent de l'attitude de 'modestie', vertu cardinale de l'écolier, non de la piété » (Vincent, 1982 : 34). Cette « attitude de modestie » n'est autre qu'une forme de soumission à l'ordre scolaire institué par les micro-rituels rituels scolaires.

À l'inverse, à l'ES4, les élèves changent de local à chaque cours, il n'y a pas de place fixe et chaque professeur commence la leçon à sa façon. L'absence d'une gestion spatio-temporelle commune des locaux incite à un comportement plus perturbateur, même si, à nouveau, il est difficile d'en mesurer le degré d'influence au sein d'une école destinée à l'enseignement technique de transition. Le changement systématique de local incite certains élèves à traîner dans les couloirs et à arriver en retard :

Après avoir mis les élèves en rang devant la porte, elle [l'enseignante] leur dit d'entrer. Tout le monde est installé mais quatre élèves sont en retard. Il s'agit de Jérôme (un élève en béquilles) et de Nicolas qui l'aide à porter ses affaires. Jonathan et Olivier sont également en retard mais sans justification. La professeure leur en fait la remarque sans insister.
(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Les élèves entrent bruyamment en classe et s'installent où bon leur semble. Il y a là une véritable perte de temps entre le changement de local et l'installation de chaque élève à une place. Par ailleurs, le chercheur a pu voir, dans deux classes, une disposition des bancs loin d'être optimale. Dans l'une des classes, un banc se situait contre le mur du tableau ce qui obligeait l'élève (Raymond) à se pencher en arrière pour voir ce qui était écrit au tableau. Un autre banc était en travers de la porte qui s'ouvre vers l'intérieur de la classe. Un élève était face au tableau et son voisin, Nicolas, face à la classe, ce qui l'obligeait à faire volte-face pour regarder au tableau :



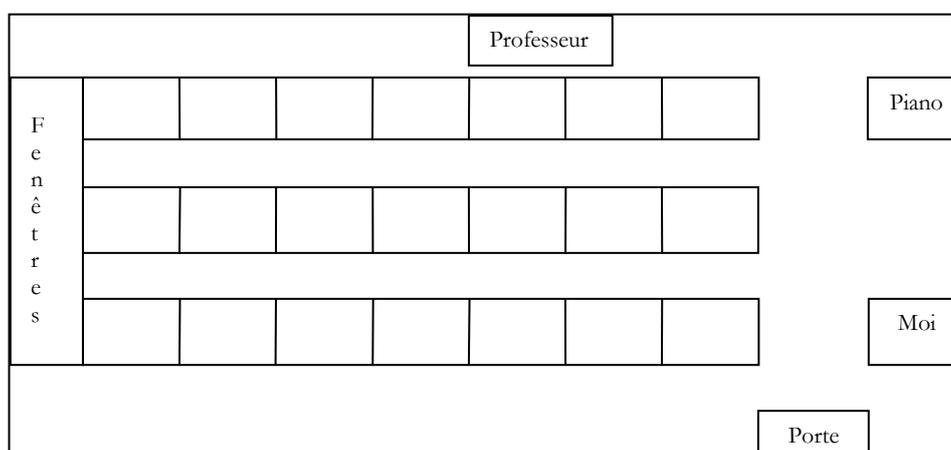
Informations complémentaires :

- Le tableau est minuscule (environ 1,5 m x 1 m), à côté se trouve un tableau mobile un peu plus grand.
- Les bancs sont pratiquement tous individuels et ont la même taille. Seuls Raymond, Nicolas et son voisin ainsi qu'Iris et sa voisine ont un banc pour deux personnes.
- Étant donné que la porte s'ouvre vers l'intérieur de la classe, elle occupe la place où devrait se trouver la chaise de Nicolas. Ce qui fait que celui-ci fait face à la classe.
- Les points d'interrogation correspondent aux élèves dont je ne connais pas le prénom.

La première chose qui me frappe est la disposition des bancs. Le banc de Raymond, collé au mur du tableau, ne permet pas une bonne vision de ce qui est écrit. Quant à Nicolas, il se trouve face aux élèves et doit donc se retourner pour noter ce qui est écrit au tableau.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Dans un autre cours, les bancs étaient collés les uns aux autres et disposés en trois rangées. La promiscuité favorisait clairement les bavardages et permettait de se cacher pour faire autre chose que ce qui était demandé par le professeur. Il faut cependant préciser que la taille du local ne permet pas une autre disposition des bancs.



Jamais, au cours des observations en 1C de l'ES4, il y a eu un silence complet et une atmosphère propice à l'écoute et au travail scolaire. Les extraits de notes ethnographiques qui suivent correspondent à des cours différents.

Il y a un chahut constant. Une bonne partie des élèves parle en même temps que la professeure. Celle-ci en interpelle un au hasard :

➤ « *Ca ne te dérange pas de parler pendant que je parle ?* »

Pendant ce temps, les autres continuent de parler. La remarque a eu l'effet d'un coup d'épée dans l'eau.

[...]

La professeure s'énerve, le calme revient pour trente secondes.

[...]

Le jeu a l'air d'amuser les élèves. Lorsque les bavardages se font trop forts, on peut entendre un « *Ta gueule !* » de la part de certains camarades de classe afin de ramener le silence.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Les bavardages ne cessent pas. Le professeur se retourne : « *Qui est-ce qui parle ?* ». Personne ne répond. Malgré les bavardages, les élèves notent ce qui est écrit au tableau, sauf Raymond. Je me demande s'il arrive à lire de sa place.

Des gros mots s'élèvent parfois çà et là, pas de remarque du professeur.

[...]

Après la correction d'un exercice avec le professeur, celui-ci passe beaucoup de temps à parler d'un manuel qu'il fallait commander (remise du bon de commande et de l'argent au professeur). Seul Jonathan a remis le bon de commande et l'argent. Les doubleurs, comme Jérémy, sont autorisés à réutiliser le manuel qu'ils avaient l'an dernier, à condition qu'il soit en bon état. Cette précision devient un sujet de discussion à voix haute entre Jérémy et Tommy, depuis leur place respective (à deux bancs d'intervalle). Tout le monde se tait et écoute, y compris le professeur. Jérémy fait le fier en disant qu'il a gardé le sien avec les réponses déjà inscrites.

[...]

L'enseignant est assis à son bureau, occupé à écrire. Pendant ce temps, bon nombre d'élèves ne font pas l'exercice. Ils discutent ou font autre chose. Réaction du professeur :

➤ « *Vous n'en avez pas marre !?!* »

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Le cours reprend [après une interrogation écrite]. Il y a un bavardage général. L'enseignant demande s'il y en a qui s'ennuient le soir à la maison pour recopier des verbes et des pages. Ça se calme un peu mais sans pour autant qu'il y ait un silence complet.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Les élèves arrivent en classe dans le vacarme. La professeure doit déjà élever la voix pour ramener le calme. Elle leur demande de prendre leur manuel.

Le bruit est incessant, il est difficile d'écouter l'enseignante.

[...]

La moindre occasion est bonne pour provoquer des commentaires qui se transforment en bavardages généralisés.

[...]

Le cours alterne entre chahut et calme complet. Le moindre incident est une occasion pour chahuter. David revient en classe pour prendre les affaires de Christian [qui est parti à l'infirmerie car il ne se sentait pas bien] et les lui amener. Bavardages.

Kenny tambourine le sol avec ses pieds. Ce chahut constant est fatiguant, même pour moi qui suis assis dans le fond de la classe, en simple observateur.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Le contrôle du corps et, par conséquence, des conduites, est nettement plus faible qu'à l'ES3.

Tout le monde veut participer au jeu. Tous les bras sont levés, accompagnés d'une bruyante cacophonie de « *Moi !* » « *Madame !* ».

[...]

Le moment du journal de classe indique la fin du cours. Tout le monde se lève sans autorisation alors qu'il n'a pas encore sonné. La professeure en fait la remarque, certains passent outre. À la deuxième remarque, il y en a encore un qui reste debout. Nouvelle remarque, l'élève finit par s'asseoir également.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Jérôme joue avec sa latte en plastique souple, il la tord dans tous les sens et ne semble pas concentré sur le cours. Olivier mange une sucette de façon nonchalante. Jonathan, son voisin, fait de même. Iris a sa capuche sur la tête. Christian est habillé en survêtement. Rachida semble être isolée en classe. Elle ne parle jamais à personne. Pendant que le professeur écrit au tableau, Nicolas, qui est assis face à la classe, fait un signe de la main signifiant « bonjour » aux élèves. Rappel à l'ordre du professeur : « *Nicolas...* ».

[...]

L'enseignant désigne Tommy pour distribuer des cahiers, un par un. Raoul se lève pour prendre le sien sur le bureau du professeur. Celui-ci lui ordonne de retourner à sa place. L'élève s'exécute.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Les élèves prennent une feuille. Le professeur dicte les questions. Malgré que les élèves soient en interro, ils parlent à propos des questions, sans pour autant donner des réponses. Quelqu'un frappe à la porte et attend qu'on lui dise d'entrer. Un élève, Nicolas, arrive avec dix minutes de retard. Il entre en disant : « *C'est les bus Monsieur* ». Le professeur ne dit rien. Un autre élève le reprend « *Excusez-moi d'arriver en retard Monsieur* ». Le professeur acquiesce : « *Oui, d'abord* ».

[...]

Georges [interpellant le professeur sans lever le doigt] : « *S'il y a des fautes dans un mot, ça fait quoi ?* »

Professeur : « *Si je comprends, ça va* »

[...]

L'enseignant donne un exercice à réaliser pour le 5 mars (la semaine suivant, c'est congé de carnaval et il y a conseil de classe le vendredi 26, les élèves sont en congé).

L'exercice consiste à construire [un objet] comme ceux qui sont disposés sur les armoires dans le fond de la classe. Nicolas, le plus sérieusement du monde, propose d'en réaliser un avec de petites briques. L'enseignant donne les consignes [...]

Jérémy : « *M'sieur, on peut acheter [un objet] déjà fait et on vous le rend. C'est vrai, on respecte la consigne puisque vous l'avez pas écrit* »

[...]

Les élèves ont en général un vocabulaire grossier mais ils ne sont jamais repris par le professeur à qui l'un ou l'autre mot grossier échappe également.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Jérémy et Kenny se donnent des coups de coude. Ils se chamaillent pour répondre aux questions de l'enseignante. Dans leur chamaillerie, le manuel de Kenny est déchiré.

Jérémy : « *Madame ! Regardez ce qu'il a fait à son livre.* »

Kenny : « *C'est lui Madame !* »

Jérémy : « *Non, c'est pas vrai !* »

[...]

La professeure interroge Nicolas en disant aux autres de le laisser répondre. Malgré la consigne, David répond à la question. L'enseignante s'énerve.

Jonathan est ailleurs, il regarde par la fenêtre. Il n'a pas ses affaires et ne recopie rien de ce qui est écrit au tableau. Il asperge Nicolas de déodorant.

Les élèves perturbateurs sont Jérémy, Kenny, David, Nicolas, François et Raymond.

[...]

Raymond fait preuve d'insolence envers l'enseignante. Celle-ci a beaucoup de mal à gérer sa classe. Elle menace ses élèves sans jamais mettre ses menaces à exécution. Ça la décrédibilise aux yeux des élèves.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Ce relâchement rapproche l'interaction entre élève et professeur des formes d'engagement en face à face qui ont généralement cours en dehors du contexte scolaire. Et « lorsque la situation dans une classe devient comparable à la majorité des autres situations d'engagement en face à face, ce changement indique que le professeur a perdu [au moins en partie] le contrôle de sa classe » (Giddens, 2005 : 191). Cette perte relative de contrôle des conduites s'observe dans les remarques sans effets des enseignants. La faiblesse de la régionalisation interne entraîne un manque de cohérence globale dans la gestion du temps et de l'espace. Ce manque d'unité se matérialise dans les remarques lapidaires que les enseignants lancent au hasard à l'un ou l'autre élève :

Exercice en classe dans un manuel. L'enseignant précise qu'il s'agit d'un travail individuel :

➤ « *Pendant ce temps-là, je ne veux rien entendre. C'est un travail individuel.* »

Malgré cette consigne, on peut entendre des chuchotements. Réaction du professeur :

➤ « *Chuuut !* »

Les chuchotements persistent et se transforment en bavardage général. Réaction du professeur :

- « *Qui est-ce qui est en train de faire du bourdon encore ? Iris ! Tu as déjà eu une note, tu n'as pas ton matériel et tu vas avoir encore une note !* »
- « *Mais M'sieur, il [Jérémy] m'a posé une question et j'ai répondu.* »

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Le cours reprend. Sandrine joue avec son GSM et rigole avec Iris. Le professeur interpelle Jérémy :

- « *Jérémy ! tu te retournes !* »

Jérémy n'obéit pas. Le professeur n'insiste pas.

Plus tard, c'est au tour de Laurence :

- « *Laurence ! Assieds-toi convenablement !* »

Mais pas de remarque pour sa voisine Ana qui est adossée au mur et rigole avec Jonathan et Olivier.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Que l'on se trouve ou non pris dans un quadrillage du temps et de l'espace particulièrement serré, en d'autres termes, quel que soit l'établissement scolaire, plus l'on s'approche de la fin de journée, plus l'autodiscipline relative des élèves a tendance à se relâcher, par un effet d'anticipation de la fin du contrôle permanent de leur corps et de leur comportement.

C'est une enseignante épuisée qui rentre ensuite dans la salle pour bavarder avec moi. Je la remercie et lui dis combien c'est impressionnant de voir leur indocilité.

« C'est la huitième heure », me dit-elle.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1)

La sonnerie de la fin de journée correspond à la fin de la légitimité de ce contrôle. Cependant, l'enseignant peut prolonger cette légitimité au-delà du temps prévu afin d'exercer un moyen de pression pour maintenir les élèves dans le calme jusqu'au bout :

Le bavardage recommençant, Mme [nom de l'enseignante] les menace de devoir rester avec elle 10 minutes de plus après la sonnerie. La menace porte ses fruits, un grand silence s'installe.

[...]

Pendant ce temps, Jérôme s'énerve sur sa chaise, et peste et repesté en attendant la fin du cours. Il fait l'équilibriste sur deux pieds de chaise, ferme et rouvre son classeur bruyamment, et je crois même l'entendre prononcer un « P... ! » mezzo voce quand Mme [nom de l'enseignante] annonce que cette fois les élèves vont bel et bien rester 10 minutes de plus avec elle par punition. Il claque énervé ses affaires sur son banc plutôt que de les poser doucement, et se tortille encore plus sur sa chaise. Devant, Steve et Karim font des dessins sur une feuille volante quadrillée et bavardent en rigolant. La sonnerie sonne, mais Mme [nom de l'enseignante] leur a annoncé les 10 minutes de plus, qui pourraient bien devenir 20 minutes s'ils continuent à bavarder :

- C'est moi qui décide quand on partira ! Vous ne savez pas vous contrôler. Avec de l'entraînement cela va aller. Qu'est-ce que c'est que cela pour une bande ?

Les remarques et le ton excédé font leur effet. Puis les élèves rangent les chaises sur les bancs et Mme [nom de l'enseignante] les tient en rang dans le couloir tant qu'ils ne sont pas calmes, en leur demandant de sortir correctement du couloir, et sans bruit (sinon, on recommence !).

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Un élève : « *Qu'est-ce qu'on marque dans le journal de classe ?* »

Professeur : « *Je ne dis rien tant qu'il n'y a pas le silence.* »

Paul : « *De toute façon, quand il sonne, on sort.* »

Professeur : « *Non. Tant que je ne vous dis pas de sortir, vous restez en classe.* »

Le ton est ferme et autoritaire.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

Cette menace semble ne pouvoir porter ses fruits que si un minimum d'autodiscipline est présent :

À la sonnerie, presque tout le monde se lève et quitte toute la classe alors la vidéo tourne encore. Seuls Tarik, César et Calvin sont restés en classe.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3)

La gestion spatio-temporelle de l'école dépend d'une organisation interne de l'établissement et qui dépend de la direction. Celle-ci joue un rôle important dans le contrôle comportemental des élèves et leur identification à l'école. Au cours des entretiens, certains enseignants ont souligné l'importance de ce rôle :

On vient de changer de direction. Avant il y avait beaucoup de laxisme au niveau de la discipline. Maintenant, les choses changent. Les élèves jouent moins avec leur GSM par exemple.

(Entretien avec une enseignante de 1C de l'ES4)

Il faut une direction plus stricte, l'école a besoin d'un capitaine car le bateau est en train de couler. Maintenant ça a l'air d'aller mieux avec la nouvelle direction. Le nouveau directeur a mis une horloge dans la salle des profs pour lutter contre le retard des profs, les élèves ne peuvent plus fumer dans la cour, ni les profs. Ça a l'air de changer tout doucement en mieux.

(Entretien avec une enseignante de 1D de l'ES4)

Le quadrillage du temps et de l'espace, la régionalisation interne, est donc un instrument de pouvoir particulièrement efficace dans le contrôle des corps et des conduites des élèves. Il s'accompagne d'un ensemble de micro-rituels qui incorporent une forme de régularité (Zaffran, 2006) qui n'est pas seulement celle du travail, mais également celle d'une soumission morale à l'autorité qui règle les comportements et les rend dociles.

Persell & Cookson (2001) ont montré les effets que peut produire une régionalisation interne poussée à l'extrême, dans un tout autre contexte, celui des « pensionnats d'élite » étasuniens. Ces pensionnats sont issus « d'un 'mouvement d'enclosure' de la classe dominante qui se produisit vers la fin du XIXe siècle. Afin de pouvoir s'isoler, elle se

réserva ses propres quartiers, ses églises, ses lieux de loisir à la campagne et en banlieue, et créa un certain nombre de clubs sociaux et sportifs » (id. : 56). La fermeture du tissu de relations y est bien plus poussée que dans le cas des écoles observées dans cette recherche. C'est une certaine forme de reproduction endogame de classe qui se construit volontairement à l'écart du reste du monde, afin de mieux le dominer. Bien que l'on soit là dans un tout autre contexte, on retrouve certaines caractéristiques observées à l'ES3 mais avec un grossissement de la lunette. Les auteurs indiquent que « la situation géographique et l'environnement de la plupart des lycées privés jouent aussi un rôle dans la formation de la personnalité de l'élève type » (id. : 59) et dégagent l'importance du cadre sur le travail scolaire : « une autre étudiante écrit que ce qu'elle préférerait dans l'internat était le 'design de l'école : c'est un endroit magnifique pour travailler. Je ne crois pas que j'aurais la même attitude si elle était construite autrement' » (ibidem). On retrouve là l'un des effets sur le travail scolaire que nous avons cherché à mettre en évidence dans notre recherche, celui d'une classe richement décorée, lumineuse, dotée d'un important matériel scolaire en bon état. Dans leur article, les auteurs montrent aussi l'importance accordée par le personnel pédagogique aux rituels et aux symboles comme « méthode de contrôle du comportement étudiant ». Bien évidemment, dès lors qu'il s'agit de forger une appartenance à une collectivité restreinte, non sans conséquences psychologiques, les rituels et symboles se situent à une autre échelle que les micro-rituels que nous avons décrits pour l'ES3. Il n'empêche que ceux-ci participent du même ordre d'idée, mais de façon beaucoup plus modérée. Par ailleurs, des « modifications de comportement plus permanentes exigent un contrôle des étudiants à un niveau plus profond. Par définition, les écoles d'externes sont limitées dans leur capacité à réguler les habitudes corporelles, tandis qu'une institution totale offre l'organisation idéale pour la 'régulation de la structure profonde' » (ibidem).

Dans le cas qui nous occupe, la comparaison de la régionalisation interne de l'ES3 avec celle de l'ES4 nous permet de rendre compte de l'impact que celle-ci peut avoir sur les comportements. Cependant, il est pratiquement impossible de mesurer directement le degré précis d'influence qu'elle exerce sur les élèves, car d'autres éléments interviennent, comme par exemple la composition du public d'élèves, les infrastructures, la superposition des positionnements géographique et social. Si dans les pensionnats d'élite américains ces éléments peuvent être plus facilement isolables de par leur homogénéité (situation au sommet de la hiérarchie scolaire, public homogène issu des classes dominante, offre d'enseignement élitiste), la configuration des écoles observées dans notre recherche est plus hétérogène en matière de public d'élèves et ne vise pas à la reproduction endogame d'une élite.

4.2. Un instrument de pouvoir qui a ses limites

La gestion du temps et de l'espace ne détermine pas à elle seule le degré d'attention et les chances de réussite de l'élève au sein de l'univers scolaire. La comparaison des 1C et 1D de l'ES3 nous indique certaines limites de la régionalisation interne au sein d'un même établissement divisé en deux implantations : l'une (le bâtiment principal), où se situe la 1C, dédiée à l'enseignement général et l'autre (l'annexe), où se situent les 1D, destinée à l'enseignement professionnel. Ces deux implantations participent du même type de régionalisation interne, du même personnel pédagogique, du même règlement intérieur.

On trouve dans les deux implantations une prise de présence et inscription au journal de classe de la matière vue, de façon systématique en début de cours, l'attribution d'un local et de places fixes connues de tous les professeurs et une même disposition classique des bancs.

	Professeur	
Sylvie	Tarik	Jason
Sonia	César	Johnny
Nadia	Stéphane	Daniel
Selim (2D) Prof	Ramon (2D)	Angelo
		MSL

(Classe de 1D/2D de l'ES3, notes ethnographiques, 2009-2010)

Bien que le nombre d'élèves de 1D soit plus réduit qu'en 1C, les choses ne se passent pas du tout de la même façon :

Je décide de suivre le groupe où il y a le plus d'élèves (7 élèves). Ceux-ci entrent bruyamment mais restent debout à côté de leur banc et attendent que l'enseignante leur donne l'autorisation de s'asseoir.

Leur attention est difficile. Nadia se retourne, Selim lui envoie un bisou sonore. Nadia est à moitié retournée et fait des signes avec un élève situé derrière la fenêtre, à l'extérieur.

L'enseignante entre dans des explications, elle s'énerve légèrement car Sylvie lui pose une question pendant qu'elle parle.

Nadia souffle en disant « *Fais chier !* ». Elle se lève ensuite pour jeter quelque chose à la poubelle située près de la porte. Elle s'arrête en chemin pour regarder par la fenêtre. Elle fait de même en retournant à sa place. Pendant ce temps, la professeure écrit au tableau, le dos tourné.

[...]

Nadia se dirige vers la professeure, qui est occupée avec Sylvie, afin qu'elle vérifie son exercice. L'enseignante lui fait remarquer qu'elle est occupée. Nadia retourne à sa place en râlant.

Selim sollicite également beaucoup l'enseignante, mais sur un ton qui se rapproche davantage de l'exigence que de la demande.

[...]

Pendant que l'enseignante s'occupe de Selim, Sylvie l'interpelle :

➤ « *Madame, j'ai tout mauvais* »

Rires dans la classe.

Les élèves ont l'habitude d'interpeler directement leur enseignante, sans lever la main et sans se préoccuper de savoir si elle est occupée. Il y a une forme d'exigence immédiate d'attention.

[...]

Nadia frappe le pied de Selim. Celui-ci demande :

➤ « *Qu'est-ce qu'il y a ?* »

Nadia ne répond pas. Elle demande ensuite un mouchoir à l'enseignante. Celle-ci fait remarquer qu'elle n'est pas un distributeur de mouchoirs (apparemment, c'est une demande récurrente). Selim lui en donne un. Quelques instants plus tard, Nadia fait mine de frapper Selim, sur le ton de la plaisanterie, car le mouchoir est parfumé.

[...]

Lorsque l'enseignante écrit au tableau, Nadia fait à nouveau mine de frapper Selim. La violence sous forme « ludique » semble être un moyen de communication entre eux.

[...]

Elle [Sonia] adopte une attitude nonchalante et contestataire avec sa professeure. Sylvie a pris sans autorisation le corrigé de l'exercice sur le bureau de la professeure. Celle-ci s'en rend compte un peu plus tard :

➤ « *Dis, tu te sers toi ?* »

➤ « *Mais je corrige madame !* »

➤ « *Bon, ben tu me demandes* »

[...]

Une conversation s'installe entre Selim et Sonia, chacun à leur place :

➤ Selim : « *Tais-toi Marocaine* »

➤ Sonia : « *Et fière de l'être* »

➤ Selim : « *Tarik ! Va la frapper* »

Tarik fait un signe négatif de la tête.

➤ Professeure : « *Qu'est-ce qui se passe ?* »

➤ Selim : « *Elle casse la tête !* »

➤ Sonia : « *Il me traite de sale Marocaine !* »

➤ Selim : « *Et alors ? T'es Marocaine !* »

➤ Professeure : « *Et toi ? Tu es Pakistanais ! Et alors ?* »

➤ Sonia : « *Voilà ! Chacun sa race !* »

[...]

La professeure réprimande un élève. Selim y met son commentaire dans le sens de l'enseignante. Celle-ci réagit :

➤ Professeure : « *Tu as fini de faire le chef ? C'est au moins la troisième fois aujourd'hui* »

➤ Selim : « *C'est pas moi le chef* »

➤ Professeure : « *Ben, je sais pas...* »

➤ Selim : « *Chais pas ? C'est vous le chef, pas moi* »

➤ Professeure : « *Ben oui, normalement* »

[...]

Les élèves de l'autre groupe [la classe avait été divisée en deux groupes pour ce cours] entrent en classe sans frapper. Ils prennent des affaires et repartent, tout en discutant avec les élèves de mon groupe d'observation.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

[Le cours est ici donné par un stagiaire. L'enseignante se trouve dans le fond de la classe]

Ramon n'arrête pas de parler. Le stagiaire casse la craie en appuyant trop fort sur le tableau, ce qui provoque un rire bruyant de l'élève.

- Selim : « *J'ai pas compris* »
- Ramon (en parlant de Selim) : « *C'est parce que c'est un handicapé* »
- Angelo (s'adressant à Ramon) : « *Tais-toi et écoute.* »

[...]

L'attention est diffuse. L'enseignante doit intervenir.

[...]

Il y a un exercice, tout le monde participe et lève le doigt pour répondre. Ramon donne une réponse sans lever le doigt :

- Stagiaire : « *La prochaine fois tu lèves la main* »
- Ramon : « *Et si je veux pas ?* »
- Stagiaire : « *Eh bien je ne t'écouterai pas.* »

D'autres élèves interviennent pour dire à Ramon d'arrêter.

Ramon tire la chaise de Stéphane qui s'est levé pour le faire tomber. Mais Stéphane s'en rend compte. La professeure demande à Ramon de lui remettre son journal de classe. Celui-ci refuse en disant qu'il va rester calme. L'enseignante a demandé cinq fois le journal de classe sans que Ramon accepte de le lui remettre. Il a fallu qu'elle se lève pour qu'il consente finalement à le donner.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

La sonnerie retentit. Le préfet de discipline doit intervenir pour que les rangs des 1D se forment. La professeure arrive. Nadia, Sylvie et Sonia critiquent devant moi sa démarche et son maquillage. J'imagine qu'elles me font suffisamment confiance pour adopter ce genre d'attitude devant moi.

Le rang suit l'enseignante. Celle-ci s'énerve et crie. Angelo reçoit une remarque pour son vocabulaire. Il répond alors :

- « *Mais Madame ! Chiant c'est pas un gros mot. 'Casse-couill' c'est un gros mot.* »

Dans les rangs, Selim répétait sans cesse « 20 kilos ! ». J'ai compris par la suite qu'il parlait de l'enseignante qui est très mince.

[...]

Johnny a inventé un lanceur de projectile à air comprimé avec le tube en plastique d'un stylo à bille et une petite cartouche d'encre vide dont la base a été découpée. Il faut fixer l'extrémité de la cartouche dans le tube, la partie découpée côté extérieur. Un bout de papier préalablement mâché est introduit dans le fond de la cartouche. Ensuite, il faut enfoncer la tige du bic dans l'autre extrémité du tube en plastique. Le bout de papier est alors projeté à plusieurs mètres de distance.

Vingt minutes avant la fin du cours, la classe sort pour se rendre à la bibliothèque afin de visionner un documentaire. L'attention est très difficile à obtenir.

[...]

À la sonnerie, presque tout le monde se lève et quitte le local alors que la vidéo tourne encore. Seuls Tarik, César et Calvin sont restés en classe. Cependant, les affaires des élèves sont restées dans l'autre local de classe qui était fermé à clé. Mais les élèves ont demandé à une autre professeure de leur ouvrir le local. Ils entrent alors bruyamment récupérer leurs affaires.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

On voit que le comportement des élèves de 1D/2D de l'ES3 est nettement plus perturbateur et moins propice au travail, malgré un nombre plus réduit d'élèves. Dès lors qu'une même régionalisation interne est appliquée et que les effets sont différents, il y a une neutralisation qui s'opère et qui nous permet de mettre en relief d'autres éléments pour tenter de comprendre ces différences de comportement. Parmi ces éléments, il y a, entre autres, le type de population d'élèves (positionnement social), le positionnement géographique des deux implantations et leurs infrastructures respectives.

Le type de population d'élèves du degré différencié de l'annexe de l'ES3 est majoritairement issu de familles populaires, même si les configurations peuvent fortement varier d'une famille à l'autre. C'est le cas de Nadia, de Sylvie, de César mais aussi d'Adrien et de Louis qui n'ont pas été observés en 2009-2010. Ce que partagent toutes ces familles, c'est un capital scolaire relativement faible et une plus ou moins grande méconnaissance du jeu scolaire. Si la régionalisation interne, par la clôture nette du tissu de relations avec l'extérieur et par un quadrillage serré du temps et de l'espace, est un outil puissant de surveillance et de contrôle des corps, elle ne se suffit pas à elle-même pour assurer une discipline. « La discipline par la surveillance est un moyen puissant pour générer du pouvoir, mais son efficacité dépend malgré tout de 'l'accord' plus ou moins continu de ceux et celles qui y sont 'assujettis' » (Giddens, 2005 : 191). Cet accord dépend en partie du degré d'affinité entre la culture familiale et la culture scolaire.

Si la forme que prend la régionalisation interne vise à maintenir des corps dociles et disciplinés, Thin rappelle à cet égard que ces « postures sont à l'opposé de la mobilité et de l'action spontanée que privilégient les collégiens [de familles populaires]. Elles peuvent devenir insupportables quand les collégiens ne saisissent pas ce que dit l'enseignant et qu'ils ne rattachent ces propos à aucune pratique sociale familière. Les enseignants brosent le portrait de collégiens dont les temps de concentration sont extrêmement courts, qui ne savent pas travailler silencieusement, se déplacent sans raison apparente, se dispersent à la première occasion, ne tiennent pas sur leur chaise... Ces postures corporelles sont ainsi au principe de tensions avec les enseignants » (Thin, 2006 : 14). La fermeture relative de l'école ne se fait jamais mieux ressentir que lorsque surgissent ces tensions entre les « logiques socialisatrices des familles populaires et les logiques scolaires » (Thin, 2009). Les élèves apportent avec eux un ethos qui n'est pas conforme à l'ethos des enseignants qui peinent alors à les faire intégrer dans la structure de la logique scolaire. Ces tensions ne surgissent pas systématiquement. L'absence d'affinités avec le jeu scolaire ne signifie pas *de facto* résistance. Les portraits de Sylvie ou de César montrent que l'action moralisatrice des parents qui développent des espérances d'ascension sociale pour leurs enfants et insistent sur l'importance de la scolarité incite ceux-ci à adopter un comportement plus en phase avec les exigences des enseignants, ce qui a pour effet, dans le cas de ces deux élèves, de développer des dispositions plus favorables au métier d'élève et d'atténuer en partie les difficultés scolaires. Il faut enfin soulever que *tous* les élèves du degré différencié sont des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, pour des raisons parfois très différentes, et qui accusent un retard d'au moins deux années par rapport à un parcours dit « à l'heure ». Nous reviendrons plus en profondeur sur ce point dans le dernier chapitre de ce rapport, lorsque nous nous pencherons sur les politiques éducatives liées au premier degré de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la localisation géographique, nous l'avons écrit plus haut, le bâtiment principal, dans lequel se trouve la 1C, se situe en plein centre de la ville. Il est aisé d'accès et connu des habitants. L'annexe, dans laquelle se trouvent les 1D, se situe à quinze minutes de marche, dans une petite rue desservie par un seul bus. Elle est beaucoup plus petite et dispose du matériel nécessaire à la section d'enseignement professionnel que l'école propose. Bien que cela n'exprime pas forcément une volonté consciente de la part de la direction, il est difficile de ne pas voir une forme de régionalisation « externe » dans la répartition des 1C et des 1D au sein des deux implantations.

Par ailleurs, il est possible que le placement des 1D dans les bâtiments dédiés à l'enseignement professionnel puisse être perçu comme une mise à l'écart du prestige de l'enseignement général de l'école. Elle peut en outre favoriser l'orientation vers l'enseignement professionnel, d'autant plus que ces élèves suivent des [nom du cours d'enseignement professionnel] qui ne sont pas inscrits au programme d'obtention du CEB. Il faudra alors comprendre les raisons de la présence de ce cours et de cette mise à l'écart.

(Notes ethnographiques à l'ES3, 2009-2010)

Le bâtiment destiné à l'enseignement professionnel est plus vieux, les classes ne disposent d'aucun matériel et d'aucune décoration. Il est frappant de constater que la classe du premier degré différencié se situe dans cet établissement et non dans celui destiné à l'enseignement général. Il y a donc une véritable séparation entre deux types de population d'élèves bien distincts. On pourrait y voir une forme de régionalisation entre deux bâtiments visant à séparer les « bons élèves » des élèves « problématiques », qui pourraient nuire à la réputation de l'enseignement général et la prémunir des pressions extérieures (parents, inspection, etc.). Ce serait alors une manière de compenser les faiblesses de contrôle comportemental de la régionalisation interne et de maintenir en vitrine le prestige lié à l'établissement destiné à l'enseignement général et, en arrière-boutique, le bâtiment destiné à l'enseignement professionnel.

Cette interprétation doit cependant être considérée avec beaucoup de prudence. Cette séparation peut être simplement expliquée par le fait que l'implantation qui propose l'option d'un enseignement professionnel dispose de l'infrastructure nécessaire pour ce cours. Bien que les cours relevant de la forme d'enseignement professionnel ne figurent pas au programme du degré différencié, l'ES3 n'est pas la seule à introduire ce genre de cours. L'ES4 le fait également, dans la seule section professionnelle de l'établissement. C'est une manière d'introduire le professionnel à des élèves en difficulté et de les pré-orienter. C'est également une manière pour les deux écoles d'assurer un recrutement dans leurs sections professionnelles, au cas où les élèves décideraient de s'y orienter.

Cette question de la séparation se combine avec les différences d'infrastructures :

L'annexe semble bénéficier de moins de moyens que le bâtiment principal, réservé à l'enseignement général. Elle est certes plus petite et les bâtiments sont en relativement bon état mais ceux-ci semblent assez vieux.

[...]

Le local [des 1D] est assez austère. Il n'y a aucune décoration aux murs. Ceux-ci laissent apparaître de grosses briques grises, sans peinture. Cela contraste nettement avec le local des 1C du bâtiment principal.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

Si l'on conjugue la question de la localisation géographique de l'annexe avec la différence de qualité des infrastructures entre les deux implantations et le type de population d'élèves majoritairement issus de familles populaires et tous en difficulté scolaire, l'impression d'une ségrégation interne à l'école par régionalisation externe des deux implantations, c'est-à-dire d'une mise à l'écart du prestige et de la qualité qui font la réputation du bâtiment principal, se renforce. Mais, à nouveau, il faut avancer avec prudence. Nous sommes ici dans le registre de l'impression. Pour autant, cette impression doit être soulevée car, même si elle n'exprime pas forcément une volonté allant dans ce sens, elle peut malgré tout exister dans l'esprit des élèves et avoir un impact sur l'idée qu'ils se font de leur école et de leur situation d'élève. Surtout si l'on reprend l'idée développée plus haut que la forme spécifique que prend la superposition des positionnements géographique et social constitue une sorte de moule identitaire de l'élève, avec tous les effets de stigmatisation qui peuvent en résulter.

5. La régionalisation des comportements

5.1. Région avant, région arrière et publics

Debout devant le tableau, assis derrière son bureau ou se déplaçant dans le local, le professeur est clairement sur le devant de la scène, il est en représentation. Il a face à lui un public d'élèves, peu importe pour l'instant l'attitude de ce public. Le rôle premier de l'enseignant est de transmettre une matière. À cette fin, il parle, écrit au tableau, utilise un projecteur, etc. Mais pour atteindre pleinement cet objectif, il doit capter l'attention de ses élèves, tout d'abord en tentant de les intéresser au contenu du cours, ce qui n'est pas toujours aisé et qui dépend en partie des affinités des élèves envers la matière. On sait que certains cours ont moins de succès que d'autres.

Aux remarques et râleries d'élèves, surtout au fond de la classe, je comprends que les élèves n'aiment pas tous le néerlandais. Mme [nom de l'enseignante] avait déjà fait une remarque là-dessus durant la réunion des parents, je m'en souviens.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Cependant, même si la matière vue au cours n'est pas du goût de tout le monde, il faut qu'elle soit vue. Le professeur peut également tenir compte du manque de succès de son cours et l'adapter à ses élèves :

Mme [nom de l'enseignante], professeur de néerlandais, poursuit : Nous travaillons par compétences : écoute, lecture, écriture, etc. Les compréhensions à l'audition sont rares en primaire et c'est difficile pour eux ; donc au début je ne les cote pas. Si je faisais de la compréhension à l'audition, je les dégoûterais à l'avance. On fera cela plus tard, quand ils sont plus mûrs.

[...]

En cas de problème, il y a un rattrapage sur l'heure du midi. Les élèves préfèrent ainsi. Ils peuvent ainsi partir voir les copains après.

[...]

- Mme [nom de l'enseignante] : « Certains disent "c'est moche le néerlandais, on veut l'anglais..." Mais attendez d'avoir la grammaire [en anglais], l'emploi des temps » [hochements de tête de parents : ceux-ci se détendent, ceux qui étaient crispés le sont moins maintenant]

(Notes ethnographiques relatives à la présentation des professeurs aux parents d'élèves de 1C de l'ES1, 2009-2010)

Afin que cette matière puisse être vue, l'enseignant doit maintenir une vigilance de tous les instants vis-à-vis du comportement manifesté par les élèves et qui passe le plus souvent par le décryptage d'attitudes exprimées par les mouvements du corps, notamment les expressions faciales : l'élève a-t-il l'air de comprendre, d'être concentré, de faire l'exercice demandé, de cacher quelque chose, d'être distrait ou « dans la lune », etc. ?

La disposition classique des bancs décrite plus haut limite les stratégies des élèves se plaçant dans le fond de la classe afin d'y être « moins vu » mais aussi « moins entendus ». Être dans le fond de la classe permet, aux élèves qui y sont installés, d'avoir une vision globale de l'espace et un meilleur contrôle de leur comportement et des effets de leur comportement sur le reste de la classe, sur les autres élèves et le professeur selon l'endroit où ceux-ci se situent. La relation entre professeur et élèves peut se concevoir comme une relation de pouvoir dans laquelle l'enseignant détient et applique l'autorité que lui confère l'institution scolaire. Dans le cadre de cette relation, nous pouvons ici transposer les apports de la sociologie industrielle dont « de nombreux travaux décrivent comment des travailleurs utilisent ces zones pour contrôler les propriétés des cadres d'interaction et, grâce à ce contrôle, conserver une autonomie relative dans les relations de pouvoir » (Giddens, 2005 : 182).

Les zones dont parle Giddens sont celles des « régions arrières » dont il s'inspire de Goffman (1973). Celui-ci définit une région « comme tout lieu borné par des obstacles à la perception » (id. : 105). Ces obstacles établissent une frontière nette entre des régions avant où se jouent des représentations face à un public et des régions arrière où la mise en scène disparaît. Autrement dit, « tout ce qui est 'caché' exprime les sentiments réels de ceux et celles qui jouent des rôles 'dans les régions avant' » (Giddens, 2005 : 179). Plus précisément, si les régions avant et arrière sont séparées par des obstacles à la perception, elles n'en sont pas moins liées par la représentation qui est jouée. Prenons l'exemple d'un élève qui se moque ouvertement d'un autre élève en classe. L'enseignant réprimande publiquement cet élève à propos de son comportement. Celui-ci fait amende honorable devant l'enseignant et s'excuse. Dans ce cas, l'élève moqueur est sur le devant de la scène, en région avant. Il joue une représentation destinée à son professeur, celle de l'élève qui admet que son comportement méritait une remarque publique de la part de son enseignant et adopte alors le comportement attendu : la présentation d'excuses. Cependant, cela ne veut pas dire que l'élève est sincère. Dès lors, il peut marmonner une insulte à l'encontre de son enseignant sans que celui-ci ne l'entende. À ce moment, il ne joue plus sa représentation d'élève repentant et passe ainsi en région arrière, en exprimant son ressenti réel de façon suffisamment basse pour que l'enseignant ne puisse pas l'entendre, ce qui constitue un obstacle à la perception de ce dernier. La région arrière est

donc toujours liée à la représentation jouée pendant l'interaction qui se déroule dans la région avant. Les « sentiments réels » qui s'expriment dans la région arrière sont en rapport avec l'interaction qui a lieu en région avant. Dans l'autre sens, le professeur, dont on dira qu'il a lui-même un esprit moqueur, peut avoir trouvé cette moquerie très drôle. Mais il estime qu'il doit jouer son rôle d'enseignant et ne pas permettre ce genre de comportement dans sa classe. Sa réprimande constitue une représentation de « l'enseignant-qui-n'admet-pas-les-moqueries-des-élèves-entre-eux ». Il est alors en région avant. Il peut ensuite se retourner vers le tableau pour y inscrire quelque chose et, sachant que son visage est à l'abri des regards des élèves, sourire car il a trouvé la remarque de l'élève moqueur très drôle. L'enseignant passe ainsi en région arrière par rapport à la représentation qu'il a jouée quelques secondes plus tôt. La représentation qui est jouée en région avant est donc destinée à un public particulier à qui l'on veut montrer quelque chose, pour qui l'on joue un rôle. Les obstacles à la perception qui permettent de passer en région arrière sont ceux qui empêchent le public visé en région avant de percevoir les sentiments réels de l'acteur.

Giddens émet une réserve quant à cette distinction tranchée entre ces deux régions et pointe une faiblesse de la théorie de Goffman qui ne prend pas en considération la motivation des individus. Selon Giddens, le degré d'opacité entre les régions avant et arrière est d'autant plus élevé que le cadre d'interaction revêt un caractère ritualisé, cérémoniel, et que « des personnes sont susceptibles de 'jouer des rôles' dans lesquels le soi ne s'engage que de façon marginale » (Giddens, 2005 : 181). Giddens insiste sur le fait qu'il y a un véritable engagement affectif dans les routines de la vie quotidienne qui implique que les individus n'ont pas l'impression de jouer un rôle. « Ainsi, la différenciation entre les régions avant et arrière ne coïncide pas du tout avec une division de l'opacité (le camouflage, la dissimulation) de certains aspects de soi et leur transparence (leur révélation, leur divulgation) » (Giddens, 2005 : 180).

La particularité de l'école est qu'elle fait partie du quotidien des élèves et des enseignants. Être élève ou être professeur implique l'endossement d'une identité sociale virtuelle codifiée par des attentes normatives. La rigidité de ces attentes normatives varie selon le degré de discipline d'un établissement et selon le degré d'« assujettissement » des élèves à l'autorité scolaire. Pour les élèves les plus en phase avec le jeu scolaire, l'on peut considérer d'une certaine manière que le rôle de l'élève et la personne de l'enfant se confondent aisément en situation de classe, au point que le jeune ne se rend pas vraiment compte que son comportement d'élève obéit parfaitement à une codification particulièrement rigide du rôle de l'élève tant il a intériorisé les attentes normatives de cette identité sociale. Il lèvera ainsi spontanément le doigt pour demander la parole, obéira à ses enseignants, etc. En revanche, il est probable que pour les élèves qui sont le moins en phase avec le jeu scolaire, l'endossement de cette identité sociale soit beaucoup plus difficile car les attentes normatives qui y sont liées ont été beaucoup moins intériorisées. Le décalage qui peut exister entre la personne de l'enfant et l'identité de l'élève peut amener diverses formes d'adaptation avec diverses conséquences. L'enfant peut essayer de s'y conformer avec difficulté, ce qui peut provoquer des encouragements de la part des enseignants conscients de l'effort fourni ou bien des réprimandes à l'effet stigmatisant qui, rappelons-le, est le jugement social d'un attribut (dans ce cas-ci un comportement) qui marque l'écart entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle. L'enfant peut également développer des attitudes de résistance à l'égard d'un personnel pédagogique qui

peut être plus ou moins compréhensif et tenter de « raisonner » l'élève, ou être plus ou moins répressif et sanctionner relativement sévèrement l'élève. Bien entendu, une infinité de situations sont possibles. Mais quelle que soit la situation, cette codification du comportement attendu d'un élève ou d'un enseignant implique que l'on puisse parler de rôle de façon tout à fait pertinente. Et comme ce rôle fait partie du quotidien de ceux qui le jouent, il implique également un engagement affectif profond (sous la forme d'un conformisme, d'une résistance, etc., qui a un impact sur l'identité de la personne), que l'on soit sur le devant de la scène ou en coulisse. Pour autant, cela ne signifie pas que la conscience du rôle disparaît. Celle-ci se manifeste par la plus ou moins grande connaissance, tacite ou non, de ce qui est attendu de son comportement. Si tel n'était pas le cas, les élèves se comporteraient à l'école avec leurs enseignants de la même façon qu'ils se comporteraient dans un engagement habituel en face à face. D'ailleurs, les extraits de notes ethnographiques présentant les comportements des élèves en classe montrent que moins ceux-ci sont conformes aux attentes normatives de l'identité de l'élève, plus leurs interactions avec leurs enseignants se rapprochent de l'engagement en face à face : interpellation du professeur sans lever le doigt, humour à voix haute sur l'enseignant (« *Il a Alzheimer* », « *Chez vous le cours, c'est en mode replay* »), etc. Lorsqu'une classe est majoritairement composée d'élèves qui ne jouent pas le jeu scolaire, l'enseignant peut être amené à négocier sur les attentes normatives par une baisse de ses exigences, en matière de comportement ou de travail scolaire, ce qui revient à négocier sur sa propre identité sociale de professeur. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre lorsque nous parlerons des stratégies d'autorité.

Afin d'exercer son autorité, le professeur doit faire preuve d'une attention multiple et simultanée qui, à travers l'expérience, deviendra un réflexe. Car si le professeur, en classe, n'a pas véritablement la possibilité de se retrancher dans des régions arrière (si ce n'est, éventuellement, quand les élèves sont concentrés sur un exercice), il en va autrement des élèves. Ainsi, pour l'enseignant, être sur le devant de la scène ne consiste pas seulement à jouer la représentation du professeur qui transmet une matière, cela implique également de « jouer au gendarme », d'être attentif aux tentatives de retranchement des élèves dans la région arrière par rapport à la représentation de l'élève calme et assidu qu'ils sont censés jouer devant le professeur. En d'autres termes, l'enseignant doit pouvoir surmonter les obstacles à sa perception et maintenir autant que possible ses élèves dans la région avant.

Je me fais à ce moment la remarque qu'il n'est pas facile de surveiller les autres tout en encadrant un ou une élève individuellement. Cela oblige à une sorte de « regard oblique » que je vois pratiquer par Mme [Nom de l'enseignante], qui jette de temps en temps un œil surprise au reste de la salle tout en parlant avec un élève, penchée sur son travail.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Dans l'autre sens, si les élèves sont spectateurs de la représentation jouée par le professeur (ils sont son public), ils sont également acteurs. La différence majeure avec l'enseignant, c'est que chaque élève a affaire à deux types de public : l'enseignant et les autres élèves. Dès lors, les modalités de la représentation peuvent varier. Au-delà du rôle d'élève calme et assidu destiné au professeur, l'élève peut être amené à jouer une représentation face au

public élargi (enseignant et élèves), lorsque l'enseignant s'adresse directement à lui pour l'interroger ou encore lui faire une remarque publique.

- « *Yacine, Yacine, Yacine... Tu as eu des points en moins* ».

Yacine [deuxième rang à droite en partant du tableau] entreprend de s'expliquer. – « *Je n'avais pas d'étiquette sur mon livre de latin* ». [deux autres élèves devant se sont tournés vers lui et regardent dans son journal de classe]. Yacine a également bavardé pendant le cours. – « *Avec [nom de l'enseignant] j'ai reçu trois points en moins* ».

- « *Avec Madame [nom de l'enseignant]* », le reprend Mme [nom de l'enseignant].
[...]

Comme des élèves s'amuse en rigolant des points en moins que Yacine a reçus chez Mme [nom de l'enseignant], un élève au fond de la classe s'exclame :

- « *Mais y a rien de marrant, je ne sais pas pourquoi vous rigolez !* ».

Mme [nom de l'enseignant] : - « *En effet je ne trouve pas cela marrant du tout* ».

[...]

On fait à ce moment-là un topo sur les cours et les matières. Mme [nom de l'enseignant] constate que le journal de classe de Jérôme n'est pas rempli jusqu'à la fin septembre :

- « *J'ai pas su gérer mon temps* ».

Les autres élèves devant [Steve et Karim] se tournent à ce moment pour regarder Jérôme et son journal de classe, et ricanent sans bruit.

- Madame [nom de l'enseignant] : « *Moi je ne suis pas contente...* ».

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Il s'avère ensuite que Mme [nom de l'enseignant] est spécialement fâchée sur Yacine, pour une raison de matériel scolaire :

[élevant la voix, énervée] – « *Combien de jours tu vas nous tirer en carafe ? Cela fait 5 jours, tu es mal parti. Tu avais dit que tu étais le gars qui allait faire. Et qu'est-ce que je vois ? Bulle !* » Mme [nom de l'enseignant] le menace de l'envoyer au [local bibliothèque] si cela continue. Son ton plus en colère que Mme [nom de l'enseignant] a visiblement eu un impact sur les élèves qui se taisent subitement, brusqués. L'explication sur ce que Yacine n'a pas fait, c'est qu'un livre de classe pour le cours, qui devait être payé par les parents, n'a pas été payé par ceux de Yacine. Avec pour conséquence qu'il ne recevra pas son livre quand Mme [nom de l'enseignant] les distribue ; elle lui refait alors un commentaire en ce sens.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Après cette nouvelle explication, la professeure interroge Sabine :

➤ « *Tu as compris Sabine ?* »

➤ « *Oui, oui* »

➤ « *Réexplique alors* »

Sabine réexplique sans problème.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Les extraits ci-dessus indiquent que les élèves jouent devant deux publics : le professeur qui fait la remarque et les pairs qui assistent à la scène. Dans ces illustrations, l'action est d'abord jouée pour le professeur. Il y a une priorité du public. Un autre exemple est celui d'un élève qui prétend ne pas se sentir bien, alors qu'en début de cours il semblait plutôt

en forme. L'observateur s'est demandé s'il jouait la comédie afin de pouvoir rentrer chez lui. Si tel est le cas, l'élève joue pour les deux publics avec la priorité accordée à l'enseignant dont dépend sa « libération » :

Christian et son voisin ne sont pas du tout attentifs.

Christian dort.

➤ Jérémy : « *Eh Christian ! C'est pas un cours de sommeil ici !* »

➤ Professeure : « *Qu'est-ce qui se passe Christian ?* »

Raymond frappe Christian.

➤ Christian : « *J'ai du mal à respirer, j'ai mal au dos.* »

➤ Professeure : « *Va à l'infirmerie* »

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Ce cas-ci est un peu particulier car en supposant qu'il s'agisse réellement d'une mise en scène, c'est une façon d'occuper le devant de la scène dans le but de regagner les coulisses.

Toujours face aux deux publics, la représentation que joue un élève peut s'adresser prioritairement aux autres élèves :

Vacillant scolairement comme on le verra, Yacine essaie de se faire valoir dans le rôle du blagueur, du marrant, un peu effronté – mais pas énormément – aux yeux de ses camarades. Mais on peut se demander si ceux-ci l'observent par curiosité pour ses ennuis ou parce qu'il s'avère sympathique dans son comportement. (Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

- « *Boris, qu'est-ce que tu apprécies en toi ?* » [en parlant d'un des exercices du livre où les élèves doivent parler de leurs qualités]

- « *Yacine ?* »

- « *Je me trouve beau, Madame* » [Yacine faisant un peu le clown, et se tournant ravi vers les autres élèves qui en rient]. « *Ben, c'est une qualité !* » reprend-il ensuite.

Sarah, au dernier rang à droite, ne se tient plus de rire, au point que :

- « *Madame, je dois faire pipi, il me fait trop rire* » [se tortillant sur sa chaise].

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

Stéphane est le plaisantin de la classe :

➤ Stagiaire (montrant un dessin) : « *C'est une lampe à huile* »

➤ Stéphane : « *A l'huile de frite ?* »

➤ Stagiaire : « *Non, pas à l'huile de frite.* »

(Notes ethnographiques en 1D de l'ES3, 2009-2010)

Dans les extraits ci-dessus, l'élève s'adresse à l'enseignant avec humour, mais pour faire rire les élèves. D'une certaine manière, l'action est différée.

Les élèves peuvent également se mettre en scène pour un seul public, sans tenir compte d'autres publics éventuels, comme ici où l'action s'adresse uniquement au professeur :

Djamel semble vouloir se faire remarquer de l'enseignant, il va au tableau lui poser une question alors qu'il remplit le tableau de gauche pour le journal de classe.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES2, 2009-2010)

Un exercice relatif aux os du corps humain semble particulièrement stimuler les élèves, surtout Sandra, Sabine et Géraldine qui trépignent sur leur chaise, le bras tendu au maximum afin d'attirer l'attention de la professeure. Il semblerait que cette motivation soit liée à la difficulté de l'exercice. Elles veulent montrer qu'elles ont eu la bonne réponse malgré cette difficulté.

(Notes ethnographiques en 1C de l'ES3, 2009-2010)

Dans le même ordre d'idée, les élèves peuvent jouer uniquement pour leurs pairs, sans pour autant attirer leur attention :

Sonia soupire beaucoup. Elle gomme ce qu'elle a écrit sur sa feuille au crayon. Ce mouvement provoque un bruit de grelots dû au tintement de ses bracelets. Elle insiste exagérément sur son mouvement de bras afin de faire du bruit. Elle regarde la réaction des autres élèves, personne ne réagit. Elle arrête.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

Ils peuvent aussi être projetés involontairement sur le devant de la scène par un public :

Mokhtar fait rire la classe avec ses « atchoum » qu'il fait la manière d'un chat qui tousse.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES2, 2009-2010)

L'élève n'a pas ici choisi de jouer une représentation mais les spectateurs, par leur réaction, le situent sur le devant de la scène. Ce processus est à l'œuvre dans les moqueries ou dans toute situation où une personne est, d'une façon ou d'une autre, « montrée du doigt », comme lorsqu'un enseignant surprend par exemple un élève en train de tricher à une interrogation.

Dans les extraits présentés jusqu'ici, les représentations d'élèves sont jouées face aux deux publics, soit avec une priorité adressée à l'un ou à l'autre, soit de façon indifférente. Un élève peut aussi profiter d'être en région arrière par rapport au professeur pour jouer une représentation face aux autres élèves :

Sylvie se lève pour jeter quelque chose à la poubelle. Elle se met à danser pendant que la professeure est occupée avec Tarik.

(Extrait de notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

Nous avons choisi les extraits des notes ethnographiques qui nous paraissent les plus illustratifs de nos propos. Mais il faut préciser que jouer devant un public concerne la moindre interaction avec autrui. Les moments où les élèves veulent rester en région arrière pour les deux publics sont plus difficiles à repérer puisque, en général, ils tentent de se cacher.

Je remarque que Djamel a la main plongée dans sa culotte juste à côté de moi (il se gratte ??)

[...]

[Djamel a toujours la main dans son jeans à ce moment ?!]

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES2, 2009-2010)

Une façon de se cacher ou de cacher quelque chose pour rester en coulisses est de s'affairer en même temps que les autres afin de ne pas éveiller les soupçons :

Rachid n'a pas tout son matériel. L'enseignante lui prête un crayon noir qu'il pourra garder toute la journée, pour le cas où il en aurait besoin à d'autres cours. Elle lui demande s'il a son équerre aristo et lui dit avec le sourire :

➤ « *On dirait que tu n'as pas beaucoup de matériel.* »

Rachid cherche son équerre dans son sac. De ma position, je n'arrive pas à voir s'il l'a sortie ou pas.

[...]

Lors de la correction d'un exercice, l'enseignante utilise le projecteur. Elle est à côté de Rachid et demande si quelqu'un a une équerre aristo. Plusieurs élèves s'affairent, dont Rachid. Fanny tend son équerre. Rachid arrête de chercher. Étant donné que celui-ci avait déjà cherché son équerre plus tôt, il semble qu'il faisait semblant de chercher pour masquer son manque de matériel.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

On peut également rester en coulisse en ne faisant tout simplement pas attention aux éventuels publics présents, tant que le public ne fait pas attention à l'acteur :

Giovanni est adossé au mur, il dessine sur son classeur. Parfois son regard plonge dans le vide, il semble ailleurs. Il a l'air de s'ennuyer. Il baille, sa jambe est tendue, le mollet posé sur la chaise à côté de lui. Il est un peu affalé. Cependant, il note ce qui est écrit au tableau. À un moment, il lèvera tout le même la main pour donner une réponse (qu'il soufflera pendant qu'il réalise son geste).

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Nous pourrions multiplier à l'infini les exemples de manipulation des régions avant et arrière selon le type de représentation que l'on veut jouer et le type de public qui est visé. La moindre interaction constitue une mise en scène, implique une représentation jouée par un acteur pour un public. Il faut préciser que l'individu n'est acteur qu'aux yeux de l'observateur. Dans une interaction entre un enseignant et un élève, chacun joue une représentation face à l'autre. Cela signifie que, simultanément, chacun est à la fois acteur et public. Tout dépend du point de vue dans lequel on se place.

5.2. Une typologie des comportements

À partir des différentes manières qu'ont les élèves de manipuler les régions avant et arrière, il est possible de construire une typologie des comportements d'élèves. Celle-ci, comme toute typologie, comporte une part d'arbitraire dans le choix de catégorisation et doit être interprétée à titre expérimental. Cinq types ont été construits et ne prétendent

pas à l'exhaustivité. Il s'agit de l'*élève standard*, du *lèche-bottes*, de l'*hypocrite*, de l'*élève moteur* et de l'*insupportable*. Par ailleurs, les chercheurs se sont accordés pour dire qu'aucun élève n'entre exclusivement dans une seule catégorie. En d'autres termes, ce sont bien des catégories de *comportements* et non des catégories d'*identité*.

L'*élève standard* est celui qu'on ne remarque pas vraiment. Il fait ce qu'on lui demande, il ne cherche pas à se faire remarquer, ni du professeur, ni des élèves. Les moments où il est interrogé par le professeur sont pratiquement les seuls où il est en représentation face aux deux publics, dans la région avant. Il n'opère pas de séparation entre les publics.

Jason est très discret dans son coin. On ne l'entend pas. La professeure en arrive presque à l'oublier.

(Notes ethnographiques en 1D, 2009-2010)

Jason est effectivement plus effacé. Cependant, il lui arrive de lever le doigt pour donner une réponse. Mais il ne la donnera pas tant qu'il n'a pas reçu la parole.

(Notes ethnographiques en 1D, 2009-2010)

Le *lèche-bottes* veut se faire bien voir, répondre aux questions dès qu'il le peut, montrer qu'il s'applique au travail, il peut même aller jusqu'à dénoncer les autres. Il ne joue que pour un seul public : le professeur. Dès qu'il le peut, il essaie d'occuper la région avant qui est destinée à ce dernier. Lorsqu'il peut choisir sa place en classe, il se place généralement tout devant, en face du bureau de l'enseignant.

Karim, en cours de néerlandais, se met volontiers en évidence par sa participation, et Mme [nom de l'enseignant] le félicite quand il participe. Il en est fier.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

L'*hypocrite* joue avec la séparation des publics. Il accorde la même importance aux deux publics de la classe dans l'image qu'il veut donner de lui et il est ainsi amené à donner deux rôles différents et inconciliables : l'élève irréprochable et celui qui est dans les coups fourrés. Il fait preuve de ruse et opère une séparation des publics qui correspond à une séparation des rôles. À chaque rôle correspond une région avant adressée à un public particulier : le rôle de l'élève irréprochable pour le professeur et le rôle du « déconneur » pour les autres élèves. « (...) il est commode de séparer les différents publics d'une même routine : on peut ainsi faire croire à chacun d'entre eux que, si la même routine est accomplie devant d'autres publics, aucun autre n'assiste à une représentation aussi attrayante. Là encore, le contrôle de la région antérieure est important. En programmant de façon convenable les représentations, il est possible non seulement de maintenir une séparation entre les différents publics (en apparaissant devant eux dans différentes régions antérieures, ou bien dans une même région, mais successivement), mais il est encore possible de se ménager quelques instants entre les différentes représentations afin de se dégager psychologiquement et physiquement de sa façade personnelle en même temps qu'on en adopte une nouvelle » (Goffman, 1973 : 133)

L'*élève moteur* est celui que les élèves suivent en classe, qui fait preuve de charisme et sur lequel le professeur peut compter pour favoriser une dynamique de groupe positive. À cet égard, les écarts qu'il commet vis-à-vis de l'attitude qui est attendue de lui dans son rôle d'élève peuvent être davantage tolérés, dans une sorte de négociation et de compromis tacites entre lui et le professeur. Cela dépend de ce dernier et il ne faut pas que cette tolérance soit trop importante et trop visible afin d'éviter au maximum le favoritisme. Cet élève ne sépare pas les publics : la région avant qu'il occupe est destinée à la fois au professeur et aux autres élèves.

Jérémy, qui est l'un des élèves les plus turbulents de la rangée du fond, est responsable de la farde des présences.

[...]

Jérémy participe au cours.

[...]

E demande des réponses à Jérémy, il regarde sur sa feuille. Jérémy chuchote une réponse.

[...]

Le professeur reprend les questions pour corriger oralement. Ce sont surtout les garçons du fond qui répondent, plus particulièrement Jérémy.

[...]

Jérémy se fait remarquer également mais en même temps il semble très intelligent. Il fait parfois des remarques un peu déplacées mais pleines de sens.

[...]

Apparemment, le professeur a tendance à répéter ses leçons, pensant qu'il en était arrivé à un point antérieur du cours. Jérémy lui fait la remarque : « *M'sieur, chez vous le cours c'est en mode replay* »

Nicolas : « *Il a Alzheimer* »

On voit que l'enseignant a envie de rire mais qu'il se retient.

Les élèves sont assez dissipés et indisciplinés dans l'ensemble, quelques perturbateurs mais pas méchants. Ils ont un certain humour.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

L'*insupportable* est celui qui occupe la région avant dans la confrontation ouverte et la contestation permanente. Il peut opérer une séparation des publics dans une même région et au sein d'une même représentation. Si la confrontation est directement adressée au professeur, elle peut être différée vers le public d'élève afin d'y gagner une forme de prestige. Elle peut aussi être une représentation qui se préoccupe peu du public, l'élève disant ce qu'il a à dire par sentiment d'injustice, de rébellion ou autre.

Ramon n'arrête pas de parler.

➤ Selim : « *J'ai pas compris* »

➤ Ramon (en parlant de Selim) : « *C'est parce que c'est un handicapé* »

➤ Angelo (s'adressant à Ramon) : « *Tais-toi et écoute.* »

[...]

Il y a un exercice, tout le monde participe et lève le doigt pour répondre. Ramon donne une réponse sans lever le doigt :

➤ Stagiaire : « *La prochaine fois tu lèves la main* »

➤ Ramon : « *Et si je veux pas ?* »

➤ Stagiaire : « *Et bien je ne t'écouterai pas.* »
D'autres élèves interviennent pour dire à Ramon d'arrêter.

Ramon tire la chaise de Stéphane qui s'est levé pour le faire tomber. Mais Stéphane s'en rend compte. La professeure demande à Ramon de lui remettre son journal de classe. Celui-ci refuse en disant qu'il va rester calme. L'enseignante a demandé cinq fois le journal de classe sans que Ramon accepte de le lui remettre. Il a fallu qu'elle se lève pour qu'il consente finalement à le donner.
(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

5.3. La place de l'observateur : la région extérieure

En s'installant dans le fond d'une classe, l'observateur s'inscrit dans un réseau d'interactions et participe ainsi à construire la situation qu'il cherche à observer. Or, l'objectif est d'être au plus près de la réalité quotidienne que vivent les enseignants et les élèves en situation de classe. L'observateur doit donc tenter de neutraliser au maximum l'impact de sa présence en limitant ses interactions et en évitant de se retrouver en région avant. Aux régions avant et arrière, Goffman ajoute « une troisième région, résiduelle, constituée par tous les lieux autres que les régions déjà recensées et que l'on peut désigner comme 'région extérieure' » (Goffman, 1973 : 130). L'observateur en classe occupe cette région et doit tenter d'en préserver les frontières, ce qui n'est pas toujours possible. Il peut arriver qu'un acteur cherche, d'une manière ou d'une autre, à interagir avec lui. Au cours des observations en classe, il est arrivé qu'un professeur prenne à partie le chercheur :

La professeure me prend souvent à partie pour constater les bêtises de certains élèves. Cela m'ennuie un peu car je préférerais que ma présence reste la plus neutre possible. Par ailleurs, dans la perspective de créer un lien informel avec les élèves, je préfère qu'ils me distinguent clairement du corps enseignant.
(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3)

Si le chercheur est amené à devoir développer des relations informelles et de confiance avec ces mêmes élèves, il devient délicat de prendre parti car cela risquerait de nuire à sa production de données. Pour autant, il ne peut pas non plus ignorer le professeur qui l'accueille dans sa classe. Dans ce cas de figure, le chercheur, projeté malgré lui en région avant, est contraint de faire attention simultanément à deux publics. Le tout est de maintenir l'apparence d'une personne extérieure qui est là en simple observateur et qui ne prend pas parti, qui ne s'engage pas activement dans la représentation que donnent les acteurs principaux. Lorsqu'un professeur adresse un commentaire sur un ou plusieurs élèves, ceux-ci, qui assistent à cette scène, vont être attentifs à la réaction de l'observateur. Si celui-ci abonde dans le sens du professeur en disant par exemple « oui, je suis tout à fait d'accord avec vous, ce sont des élèves difficiles », il risque clairement de perdre la confiance des élèves. D'un autre côté, s'il dit au professeur, « non je ne suis pas d'accord avec vous, c'est vous qui ne savez pas y faire », il risque de se voir fermer la porte de la classe. Et dans les deux cas, il influera sur le comportement ultérieur des élèves et de l'enseignant, risquant alors de modifier substantiellement la situation. Il faut donc garder une position intermédiaire, une position la plus neutre possible. L'expression faciale peut jouer un grand rôle ici. Répondre, par exemple, par un sourire, permet de ne pas

contredire le professeur sans pour autant lui donner raison. Et si l'expression faciale ne peut suffire, mieux vaut alors répondre d'une façon assez brève qui se limite à un constat de la situation sans émettre le moindre jugement. Ainsi, si un enseignant demande au chercheur s'il ne trouve pas que ce sont des élèves au comportement perturbateur, il peut répondre brièvement qu'effectivement ils font du chahut. De la même manière, il peut arriver que des élèves fassent le pitre devant lui. Là encore, il ne peut pas se permettre d'éclater de rire ou de prendre une expression indignée. Un sourire montrera qu'il ne sanctionne pas ce comportement sans pour autant le cautionner.

Patrick m'interpelle pendant le cours. Il veut me montrer quelque chose. Il prend sa calculette. Je ne me souviens plus exactement l'histoire qu'il me raconte à propos d'une femme. Le fait est que dans cette histoire, il y a une série de nombres qui apparaissent (exemple : elle a trois enfants, elle habite au numéro 85, etc.). Il utilise ces chiffres pour effectuer une série d'opérations sur sa calculette. À la fin de l'histoire, il obtient comme résultat : 351493773. En retournant la calculette, on peut lire, à partir de ces chiffres, « ellebaise ». Ce n'est pas vraiment le genre d'humour qui me fait rire et, en temps normal, je lui aurais dit que c'est débile comme blague. Mais ici, je me contente de lui sourire.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

Une autre difficulté dans le développement de relations informelles avec les élèves tient dans la peur d'être dénoncé par l'observateur. Il faut donc subtilement arriver à leur faire comprendre qu'il n'y aura ni réprimande, ni dénonciation, sans pour autant les encourager dans leur comportement subversif. Cette situation a été évoquée plus haut lorsque nous parlions de l'impact de la présence du chercheur sur le terrain. Dona (1D, ES4) s'était inquiétée des notes que prenait le chercheur et lui avait demandé s'il notait tout ce qu'il voyait. Le chercheur avait répondu oui. L'élève lui a ensuite demandé s'il connaissait son prénom et le chercheur le lui avait dit. Elle en avait paru ennuyée. Quelques jours plus tard, le chercheur allait la croiser dans les couloirs de l'école :

- MSL : « *Bonjour !* »
- Dona : « *Bonjour Monsieur. Vous allez encore venir en classe ?* »
- MSL : « *Oui, mais pas aujourd'hui. Je vais dans une autre classe.* »
- Dona : « *J'ai pas envie que vous veniez...* »
- MSL : « *Ah bon ? Ben c'est sympa ! Qu'est-ce que je t'ai fait pour que tu m'aimes pas ?* » [le ton est sur le mode de la plaisanterie]
- Dona : « *C'est pas ça, mais j'aime pas qu'on note tout ce que je fais.* »

À ce moment, Hanna et Sabine nous rejoignent.

- MSL : « *Il ne faut vraiment pas vous inquiéter de ce que je note. Personne n'a le droit de lire mes notes, ni le directeur, ni les professeurs. De toute façon, après je change le nom des élèves et de l'école, comme ça, personne ne peut savoir de qui je parle. Si tu veux, je peux t'appeler Marguerite.* »
- Dona : « *Ah non ! Pas Marguerite ! Mais bon, alors ça va. Vous pouvez venir en classe.* »
- MSL : « *Merci. Allez, bonne fin de journée. Au revoir.* »
- Dona : « *Au revoir.* »

(Notes ethnographiques dans les couloirs de l'ES4, 2009-2010)

Patrick me demande si je note aussi ce qu'ils disent, même les grossièretés. Je réponds par l'affirmative et j'insiste en disant que personne d'autre que moi n'a le droit de lire mes notes. Les profs et le directeur n'en sauront rien.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

Il y a donc une espèce de position « neutre » qu'il faut conserver et qui consiste à maintenir les frontières de la région extérieure dans laquelle on se trouve afin de n'être une ressource pour personne, ni une source de jugement envers quiconque. Lors des observations dans la classe de première année commune de l'ES4, il est arrivé que, face au chahut constant des élèves, les professeurs jettent des coups d'œil inquiets au chercheur et qui semblaient exprimer un questionnement vis-à-vis de ce que celui-ci pourrait penser de cette situation et de leur capacité à maîtriser leur classe. Ces professeurs sont venus le trouver en fin de cours pour justifier le comportement de leurs élèves, affirmant que d'habitude ils étaient plus calmes, que ça dépendait du professeur qu'ils avaient eu avant, etc.

L'enseignante vient me trouver en disant que d'habitude ils sont plus calmes, afin de justifier la turbulence des élèves.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Tout comme la professeure précédente, il s'est justifié concernant le chahut des élèves. Il disait que leur degré d'attention était lié au cours qu'ils avaient eu juste avant. Il a cette classe le matin du même jour et ils sont plus calmes. Par ailleurs, le cours auquel j'ai assisté est un cours de remédiation obligatoire pour toute la classe. Cela signifie qu'ils ne voient pas de nouvelle matière mais révisent ce qui a été vu. Du coup, certains élèves qui n'ont pas besoin de ces révisions en profiteraient pour ne pas écouter en classe.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Pour les rassurer et leur permettre de « sauver la face », le chercheur leur a expliqué qu'il avait lui-même été professeur dans une école très difficile. De cette manière, il instaurait une connivence faite de compréhension mutuelle visant à rassurer les interlocuteurs et à les mettre en confiance.

Dans ce qui vient d'être dit, on voit que l'observateur doit appliquer des « techniques de protection » en adoptant « un comportement protecteur pour aider les acteurs à préserver leur spectacle » (Goffman 1973 : 216). Dans ce cas-ci, il s'agit « de s'interdire toute action ou toute déclaration qui pourrait constituer un faux pas » (id. : 218). Ce tact est à la fois altruiste – dans la mesure où il vise à protéger les acteurs de toute forme de gêne – mais également égoïste puisque, du point de vue de l'observateur, il s'agit également « de s'attirer les bonnes grâces des acteurs afin d'en tirer profit » (id. : 219) et de produire un maximum de données « au plus proche » de la réalité quotidienne. En d'autres termes, le maintien des régions extérieures, par l'adoption de techniques de protection, est une façon d'agir sur les cadres mobilisés par les acteurs observés, en neutralisant l'impact de la présence du chercheur sur la situation.

6. Les stratégies d'autorité

Nous avons vu plus haut dans ce chapitre que les élèves qui étaient le moins en phase avec le jeu scolaire répondaient plus difficilement aux attentes normatives qui définissent l'identité sociale de l'élève. Cela aboutit à des comportements en classe qui se rapprochent de l'interaction en face à face. Pour régler les questions qui ont trait à la discipline, les directions d'établissement peuvent adopter différentes lignes de conduite à l'échelle de l'école, ce que nous appellerons ici leur politique disciplinaire. Le positionnement hiérarchique des établissements ainsi que leur mode de financement peuvent conduire vers des politiques disciplinaires différentes. En effet, lorsqu'une école ne rencontre aucun problème dans le recrutement de ses élèves parce qu'elle jouit d'une bonne réputation, la direction peut se permettre de mettre en place une politique disciplinaire plus stricte. En revanche, lorsqu'un établissement doit faire face à un faible taux d'inscription, il se peut que la direction soit moins stricte. Cette variabilité tient en partie dans le mode de financement des écoles qui perçoivent un budget en fonction du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier. Les écoles qui jouissent d'une position favorable dans la hiérarchie des établissements peuvent être plus facilement enclines à renvoyer un élève ou à refuser son inscription l'année suivante. Il ne s'agit bien entendu pas là de l'unique élément qui détermine l'orientation de la politique disciplinaire d'un établissement. La philosophie de l'école et le type de pédagogie mis en place jouent un rôle central. Nous ne nous attarderons pas dans ce point sur les « pratiques internes des établissements » selon leur position (Joseph, 2004), ni sur les « modes de régulation normative » (Verhoeven, 1998). Nous allons plutôt nous concentrer sur les *stratégies d'autorité* mises en place individuellement par les enseignants dans leur classe, c'est-à-dire les modalités, plus ou moins conscientes, par lesquelles ils tentent de maintenir ou d'instaurer un ordre relatif en classe.

Ces stratégies sont de deux types : les *stratégies procéduriales* qui renvoient à l'application stricte et systématique du règlement formel et de sanctions graduées et les *stratégies de négociation* qui se traduisent par la construction d'un espace intermédiaire à l'intérieur duquel se combinent le jeu scolaire et le jeu des sociabilités juvéniles, rapprochant la relation entre l'enseignant et ses élèves de l'interaction en face à face. Ces deux formes de stratégies sont à considérer comme types idéels, comme les extrémités d'un continuum au sein duquel une infinité de combinaisons sont possibles. Dans toute situation de classe, sauf peut-être dans quelques cas extrêmes particulièrement rares, on trouvera les deux formes de stratégies, l'une prédominant l'autre. Autrement, si l'enseignant ne pratiquait que de la stratégie procédurale, il serait une sorte de tyran avec qui aucune discussion n'est possible. Dans l'autre sens, s'il n'appliquait que de la stratégie de négociation, il n'existerait plus d'espace intermédiaire, ne laissant la place qu'au jeu des sociabilités juvéniles, ce qui signifierait que l'enseignant a totalement perdu le contrôle de sa classe. L'adoption de l'une ou l'autre stratégie sera fonction du tempérament de l'enseignant, ainsi que du positionnement social de l'établissement dans lequel il se trouve, c'est-à-dire du type d'élève auquel il aura majoritairement affaire dans sa classe.

Partant du constat que les écoles observées dans la présente recherche appliquent une politique disciplinaire assez classique⁷, mais avec des seuils d'acceptabilité morale différents, l'hypothèse proposée ici est simple. Lorsqu'un enseignant a majoritairement affaire à des élèves en phase avec le jeu scolaire, il aura tendance à appliquer plus facilement des stratégies procédurières. Lorsqu'il sera face à des élèves dont la plus grande partie éprouve des difficultés à jouer le jeu scolaire et, *en même temps*, à se soumettre à l'autorité scolaire, ce seront les stratégies de négociation qui seront davantage adoptées. Il peut en effet arriver que des élèves ne soient pas en phase avec attentes normatives concernant le travail et le comportement scolaire mais qu'ils n'aient pas de mal à se soumettre à l'autorité du personnel pédagogique. Comme nous le verrons un peu plus bas, c'était particulièrement le cas de la classe de 1D de l'ES4 observée en 2009-2010.

L'ES1 et le bâtiment principal de l'ES3 accueillent majoritairement des publics d'élèves qui jouent le jeu scolaire sans trop de problème. Dès lors, les enseignants ont plutôt tendance à appliquer des stratégies procédurières à l'encontre de ceux qui enfreignent les règles du jeu :

Alexandra arrivera avec 10 minutes de retard. L'enseignante lui demandera si elle a donné son justificatif au secrétariat. L'élève répondra par l'affirmative.
(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Et en passant à un autre cas :

- « *Yacine, Yacine, Yacine... Tu as eu des points en moins* ».

Yacine [deuxième rang à droite en partant du tableau] entreprend de s'expliquer. – « *Je n'avais pas d'étiquette sur mon livre de latin* ». [deux autres élèves devant se sont tournés vers lui et regardent dans son journal de classe]. Yacine a également bavardé pendant le cours. – « *Avec [nom de l'enseignant] j'ai reçu trois points en moins* ».

- « *Avec Madame [nom de l'enseignant]* », le reprend Mme [nom de l'enseignant].
[...]

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES1, 2009-2010)

L'enseignante commence par dicter la matière vue du journal de classe. Elle réclame ensuite les talons pour la réunion des parents. Ceux qui ne l'auront pas demain auront une punition.

L'enseignante fait le point sur l'oubli apparemment récurrent du matériel scolaire (notamment les cours). Il est désormais interdit aux élèves de laisser leurs affaires dans la classe en fin de journée. Si un élève oublie deux fois son matériel dans son casier, celui-ci le lui sera retiré.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES3, 2009-2010)

Dans ces extraits, on voit que le maintien de l'ordre et de la discipline est assez strict. Dans le premier extrait, l'enseignante vérifie bien que l'élève a remis son justificatif au secrétariat, ce qui laisse sous-entendre qu'elle est susceptible d'aller le vérifier. Dans les

⁷ Les politiques disciplinaires classiques fonctionnent sur un mode d'avertissements et de sanctions graduelles en cas de transgression du règlement. Elles renvoient, dans leur présentation formelle, aux stratégies procédurières qui peuvent être plus ou moins difficilement appliquées selon le positionnement social de l'établissement. Elles se distinguent des pédagogies de type Freinet basées sur le refus des sanctions disciplinaires, sur l'auto-responsabilisation et sur le contrat de confiance (Verhoeven, 1998).

deux extraits suivants, le maintien de l'ordre (aussi bien du matériel que du comportement) s'accompagne de sanctions graduelles (retrait de points, punitions).

La classe de 1D observée à l'ES4 en 2009-2010 était composée d'élèves qui, s'ils n'étaient pas forcément en phase avec le jeu scolaire, se soumettaient néanmoins facilement à l'autorité de leurs enseignants qui appliquaient alors des stratégies procéduriales par la mise en place de sanctions graduelles, qui commencent par la menace de l'inscription d'un mot adressé aux parents dans le journal de classe :

Patrick et Dona se chamaillent. La professeure prend leur journal de classe.
(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

Patrick est le plus bavard. L'enseignante lui demande son journal de classe pour y noter une remarque.

[...]

C'est la fin du cours. Patrick récupère son journal de classe chez la professeure qui lui dit que si la prochaine fois son comportement ne change pas, il aura une grosse punition.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

La professeure menace Patrick de lui donner une retenue car il n'arrête pas de parler.

(Notes ethnographiques en 1D à l'ES4, 2009-2010)

La classe de 1C observée à l'ES4 en 2009-2010 regroupait des élèves beaucoup moins enclins à jouer le jeu scolaire. Ce sont les stratégies de négociations qui ont été le plus observées :

Apparemment, un exercice aurait dû être terminé pour aujourd'hui. Certains ne l'ont pas fait, la professeure ne prend pas de sanction.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Cinq élèves n'ont pas leur matériel (Georges, B, Iris, Tommy et Nicolas). Le professeur ne sanctionne pas mais les avertit de faire profil bas jusqu'à la fin du cours.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Jonathan est ailleurs, il regarde par la fenêtre. Il n'a pas ses affaires et ne recopie rien de ce qui est écrit au tableau. Il asperge Nicolas de déodorant.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Des gros mots s'élèvent parfois çà et là, pas de remarque du professeur.

[...]

Tommy lance un papier dans la poubelle depuis son banc. L'enseignant le réprimande :

➤ « Tommy ! »

➤ « Il est dedans, M'sieur »

Le professeur se retourne pour vérifier et ne dit rien.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Apparemment, le professeur a tendance à répéter ses leçons, pensant qu'il en était arrivé à un point antérieur du cours. Jérémy lui fait la remarque : « *M'sieur, chez vous le cours c'est en mode replay* »

Nicolas : « *Il a Alzheimer* »

On voit que l'enseignant a envie de rire mais qu'il se retient.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Quelqu'un frappe à la porte et attend qu'on lui dise d'entrer. Un élève, Nicolas, arrive avec dix minutes de retard. Il entre en disant : « *C'est les bus Monsieur* ». Le professeur ne dit rien. Un autre élève le reprend « *Excusez-moi d'arriver en retard Monsieur* ». Le professeur acquiesce : « *Oui, d'abord* ».

Nicolas s'assied. L'enseignant prend la feuille d'interro de son voisin pour qu'il recopie les questions. Le voisin doit alors attendre que Nicolas ait terminé pour pouvoir commencer à répondre.

[...]

L'enseignant lui dit qu'il n'a pas étudié. Nicolas répond : « *Si, mais pas beaucoup* ». Le professeur lui dit alors de se souvenir d'un dessin sur la première feuille pour l'aiguiller.

[...]

L'interrogation dure toute l'heure. Le professeur laisse le temps à tout le monde pour la terminer. E ramasse les feuilles. Nicolas a eu droit à un léger délai supplémentaire car il est arrivé en retard.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

À la fin du cours, la professeure dit aux élèves qu'elle ne les félicite pas, que c'est la première fois qu'ils « *mettent autant de bordel* ». Silence dans la classe.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

Les élèves ont en général un vocabulaire grossier mais ils ne sont jamais repris par le professeur à qui l'un ou l'autre mot grossier échappe également.

(Notes ethnographiques en 1C à l'ES4, 2009-2010)

L'espace intermédiaire au sein duquel se combinent le jeu scolaire et celui des sociabilités juvéniles dans la relation entre l'enseignant et ses élèves peut se construire de diverses manières. Il se traduit généralement par une plus grande tolérance vis-à-vis des comportements qui s'éloignent des attentes normatives qui définissent l'identité sociale de l'élève en phase avec le jeu scolaire : pas de sanction pour les retards, ni pour des travaux non faits, une certaine tolérance au bavardage, à l'absence de demande de prise de parole (lever le doigt), aux déplacements en classe sans autorisation ou encore l'utilisation par l'enseignant d'un vocabulaire issu des sociabilités juvéniles. Il est d'ailleurs intéressant de noter que lorsque l'enseignant emploie des termes empruntés au vocabulaire juvénile, c'est la plupart du temps pour exprimer un ras-le-bol et ramener le calme dans la classe.

Les stratégies de négociation peuvent aussi parfois viser à maintenir un élève dans le jeu scolaire. C'était par exemple le cas du portrait de Nadia dont le titulaire nous explique la manière dont l'équipe pédagogique cherchait à canaliser l'agressivité :

« Et donc, on découvre une élève qui vient comme ça de l'enseignement spécialisé et qu'on trouve tout à fait à sa place dans le 1^{er} degré différencié, qui commence à étudier, qui commence à réussir, qui effectivement pète des câbles, à un moment donné, elle frappe, elle peut limite devenir dangereuse donc on a appris à la cadrer. Dès qu'elle se sentait agressée par des profs féminins elle n'avait plus de limites. C'était un amas d'insultes vis-à-vis du prof, qui auraient peut-être, dans d'autres écoles, justifié un renvoi définitif tout de suite. Nous, on a parié, on s'est dit « on va essayer de l'intégrer petit à petit ».
(Entretien avec le titulaire des 1D/2D de l'ES3, 2010-2011)

L'enseignant soulève les différences de seuils d'acceptabilité morale qui peuvent exister selon les écoles. De façon tacite, c'est bien le public d'élèves dont il s'agit : des élèves du degré différencié dont le passé scolaire est déjà lourd et qu'il s'agit alors de réintégrer « petit à petit », c'est-à-dire en imposant progressivement le jeu scolaire et en autorisant des formes de négociation afin d'éviter un décrochage de l'élève.

Selon le type majoritaire d'élèves et leur plus ou moins grande propension à se soumettre à l'autorité pédagogique ainsi que le seuil d'acceptabilité morale qui y est étroitement lié, il semblerait que les stratégies d'autorités tendent majoritairement vers l'une ou l'autre de ces extrémités. Dans les classes où la discipline ne pose pas de problème, dans lesquelles le respect de l'autorité du professeur est déjà acquis et n'est pas contesté, ce sont les stratégies procédurières qui sont majoritaires. Dans les classes où le comportement des élèves est plus difficile, où l'enseignant doit conquérir le respect des élèves, ce sont les stratégies de négociation qui sont le plus souvent appliquées. Ceci tient dans le fait que, de manière générale, plus l'autorité du personnel pédagogique est acceptée, donc moins contestée, moins les discussions et négociations risquent de surgir. D'autre part, les stratégies procédurières demandent une énergie considérable lorsqu'elles sont appliquées à des élèves pour qui l'autorité de l'enseignant ne va pas de soi. Les contestations risquent d'être fréquentes, obligeant l'enseignant à devoir s'imposer :

Ramon tire la chaise de Stéphane qui s'est levé pour le faire tomber. Mais Stéphane s'en rend compte. La professeure demande à Ramon de lui remettre son journal de classe. Celui-ci refuse en disant qu'il va rester calme. L'enseignante a demandé cinq fois le journal de classe sans que Ramon accepte de le lui remettre. Il a fallu qu'elle se lève pour qu'il consente finalement à le donner.
(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

L'enseignante prend le journal de classe d'Angelo qui jouait avec Stéphane. Il en rigole. En lisant la remarque inscrite dans le journal de classe, il lance son journal de classe sur le bureau, furieux. Il quitte alors la classe en claquant la porte.
(Notes ethnographiques en 1D à l'ES3, 2009-2010)

Les stratégies d'autorité entretiennent une relation dialectique avec le degré d'autodiscipline des élèves. Plus celui-ci sera élevé, c'est-à-dire plus les élèves adopteront spontanément des comportements conformes au jeu scolaire, plus les stratégies procédurières seront appliquées avec facilité, et plus l'autodiscipline sera maintenue, dans une sorte de « cercle vertueux ». À l'inverse, plus le degré d'autodiscipline sera faible, plus il sera difficile d'appliquer des stratégies procédurières qui seront davantage contestées par

les élèves. Dès lors, la possibilité d'un glissement vers des stratégies de négociations va grandissante et, en conséquence, l'instauration ou le maintien d'une autodiscipline sera plus difficile.

Toute la question est de comprendre alors comment cette autodiscipline apparaît chez un élève. C'est ici qu'intervient la mise en perspective du cadre scolaire et de l'effet des pairs sur leurs comportements respectifs (les fréquentations évoquées par Philippe Vienne dans le chapitre suivant) avec le rapport à l'école et à l'autorité qui doit probablement être recherché au sein de la cellule familiale. Les règles imposées à l'école ne sont pas forcément les mêmes que celles imposées dans la famille :

« Pour ces élèves, l'école est violente. On leur impose des règles qui n'ont pas de sens pour eux et nous sommes intransigeants là-dessus. Parfois j'entends des élèves me dire 'Vous êtes pire que mes parents'.

Dès qu'un élève dysfonctionne, on établit un contrat avec lui qui définit les règles à respecter. On lui explique le pourquoi de ces règles mais ça ne marche pas ».

(Entretien avec un enseignant des 1D de l'ES3, 2009-2010)

L'enseignant est ici bien conscient du décalage qui peut exister entre les normes scolaires et les normes familiales ainsi que de la difficulté de faire comprendre et accepter ces normes auprès de ces élèves. Dans le chapitre suivant, Philippe Vienne aborde la question de l'autorité familiale. Il montre entre autres qu'au sein des familles populaires l'autorité est souvent associée à l'image du père et se réalise dans une sorte de confrontation directe avec l'enfant par un système de récompenses et de sanctions. Au sein des classes moyennes, l'autorité familiale est davantage le résultat d'un consensus, d'un apprentissage de la règle par la discussion. Philippe Vienne évoque enfin le déclin de l'autorité paternelle dans les familles issues de l'immigration maghrébine dont les enfants sont pris dans une socialisation contradictoire entre les normes familiales et les normes scolaires.

En d'autres termes, en associant l'autorité à l'image du père par exemple, il y a une forme d'incarnation ou d'incorporation de cette autorité. La règle est associée à son gardien, à une personne identifiable. Dans les classes moyennes, la règle est discutée car il s'agit d'en faire comprendre le sens à l'enfant ou à l'adolescent. En expliquant le sens d'une règle, celle-ci est objectivée, réifiée, elle se détache de la personne chargée de l'appliquer, en l'occurrence le parent. Il s'agit de montrer que la règle est une règle de vie. D'une certaine manière, il y a quelque chose de paradoxal dans la mesure où les élèves les plus enclins à accepter les stratégies procédurières sont ceux où il existe une discussion de la règle dans la famille. À l'inverse, les élèves dont les professeurs appliquent davantage des stratégies de négociation sont ceux où l'autorité est la plus intransigente à la maison. Ce paradoxe n'est qu'apparent dans la mesure où les enfants en phase avec les règles scolaires sont ceux qui ne perçoivent pas de contradiction entre les normes scolaires et les normes familiales. À l'inverse, les élèves les moins en phase avec le jeu scolaire sont ceux pour qui les normes scolaires et familiales sont en décalage.

Discuter de la règle à la maison et expliquer le sens qu'elle revêt revient, nous venons de l'écrire, à objectiver cette même règle. Dès lors, au sein de la famille, il y a un apprentissage d'un « rapport impersonnel à la règle » qui est selon Vincent le fondement de la forme scolaire et qui caractérise la relation pédagogique qui est « non plus une

relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles. Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux 'principes' ou règles qui la régissent » (Vincent *et al.*, 1994 : 17-18). La règle n'émane pas d'une personne en particulier. Elle est extérieure et s'applique à tous. Le règlement de l'école s'applique non seulement aux élèves mais également aux professeurs qui doivent montrer l'exemple. Cette relation pédagogique évoluera au fil du temps avec la nécessité de plus en plus pressante de faire comprendre aux élèves le sens de la règle. Il ne s'agit plus de « dresser » l'élève mais de le transformer en un être « raisonnable » (id. : 34). « Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie mais comprise et acceptée. Il s'agit toujours d'agir selon des règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et les moniteurs) mais pas de les imposer arbitrairement sans le 'consentement' des élèves. Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'autodiscipline, un self-government » (id. : 35). Vincent *et alii* montrent que le mode scolaire de socialisation, le rapport impersonnel à la règle, est devenu le mode de socialisation dominant (id. : 39). On la retrouve dans les familles, essentiellement dans les classes moyennes et supérieures où la relation des parents avec les enfants a pris la forme d'une relation pédagogique, d'un apprentissage. Et c'est bien que met en évidence Philippe Vienne dans son analyse de l'autorité familiale. En revanche, précisent Vincent *et alii*, les classes populaires, notamment les plus dominées d'entre elles, sont celles qui sont les plus éloignées du mode scolaire de socialisation (id. : 42). Ce qui fait que l'école « peut être traversée par des formes de relations sociales différentes (qu'on pense notamment aux formes sociales orales qu'essaient d'imposer les élèves les plus étrangers à la logique sociale de l'univers scolaire lorsqu'ils se retrouvent en grand nombre dans une même classe ou dans un même établissement) » (id. : 37).

On comprend ainsi mieux le paradoxe apparent soulevé plus haut. Les stratégies procédurières ont d'autant plus de chances d'être appliquées que les normes scolaires et familiales sont en affinité. Un univers symbolique (Berger et Luckmann, 1968) est partagé, il n'y a plus besoin d'explicitier ce que tous partagent implicitement. Les élèves en phase avec le jeu scolaire dont l'habitus est proche de celui de leurs enseignants ne risquent pas d'importer des « formes sociales orales » en décalage avec les règles du jeu scolaire. Dans ces conditions, la question de la négociation ne se pose pas. Dans l'autre sens, si la règle ne fait pas l'objet d'un apprentissage symbolique car elle est imposée de façon plus ou moins intransigeante selon les familles, et si par ailleurs la règle imposée à la maison est en décalage avec la norme scolaire, l'élève apportera avec lui d'autres formes de socialisation. Un travail de négociation s'opère alors à l'école et aboutit à la construction d'un espace qui combine jeu scolaire et jeu des sociabilités juvéniles.

7. En guise de conclusion

À travers ce chapitre, nous avons tenté de proposer une grille de lecture qui permette de penser à la fois les questions du contrôle des corps et des conduites, du comportement et de la discipline, des stratégies d'autorité développées par les enseignants à l'intérieur de leur classe, leur variabilité selon le type d'école et selon la localisation géographique ainsi que du type de public qu'elle accueille, tout en tenant compte de l'impact de la présence d'un observateur sur les situations.

Le concept de cadre de Goffman conduit à s'interroger, d'une part, sur la façon dont les acteurs observés définissent la situation dans laquelle ils se trouvent engagés et, d'autre part, sur la façon dont l'observateur définit la manière qu'ont les acteurs de définir la situation. Le concept de cadre ainsi envisagé appelle à la réflexivité de l'observateur tout en évitant le piège du postmodernisme, celui d'un subjectivisme à travers lequel l'observateur devient le héros de l'histoire qu'il écrit.

En développant une approche de l'établissement scolaire en termes d'espace-temps, nous établissons un décor, un contexte à l'intérieur duquel se déroulent les interactions entre enseignants et élèves. Mais cette approche permet également de relier les dimensions microsociologiques et macrosociologiques de l'analyse ou, pour reprendre les termes de Giddens, d'établir la correspondance entre l'intégration sociale et l'intégration systémique. Le concept de positionnement devient tout à fait central pour relier les deux dimensions.

Le positionnement géographique et social d'une école, c'est-à-dire son implantation géographique et le type de public qui la fréquente, amène une perspective méso dans la mesure où elle permet une comparabilité entre les établissements. Les écoles qui bénéficient d'un positionnement élevé, c'est-à-dire qui sont localisées dans des quartiers plus ou moins riches avec des élèves en phase avec le jeu scolaire, on peut s'attendre à ce que les élèves manipulent peu les régions avant et arrière et que les stratégies d'autorité des enseignants soient davantage de type procédurier. À l'inverse, les écoles dont le positionnement géographique et social est bas, comme par exemple les écoles de proximité des quartiers populaires, on peut s'attendre à ce que la régionalisation interne, le quadrillage serré du temps et de l'espace, ait un impact limité sur le comportement des élèves peu familiers avec les règles du jeu scolaire et plus enclins à manipuler les régions avant et arrière dans leur comportement. Dans ces conditions, on peut s'attendre également à ce que les enseignants tendent vers des stratégies de négociation pour maintenir un ordre relatif dans leur classe, c'est-à-dire à la construction d'un espace qui combine le jeu scolaire et le jeu des sociabilités juvéniles.

Chapitre IV

Le point de vue familial

1. École et familles populaires

Le sociologue lyonnais Daniel Thin fait partie de l'équipe menée dans les années 1980 par Guy Vincent, un des plus actifs des sociologues français à travailler sur les questions de socialisation (dans une équipe qui comprend également Bernard Lahire). À partir de constructions théoriques comme la notion de « forme scolaire » dégagée par Guy Vincent, les membres de son équipe vont se faire connaître sur des domaines complémentaires : Lahire avec le rapport au langage scolaire des classes populaires, Thin sur les ambivalences de la relation école/familles populaires. Mais leurs analyses sont centrées sur l'enseignement primaire, dans la continuité des travaux de Guy Vincent. Nous allons dans cette introduction engager une brève discussion théorique avec l'ouvrage de 1998 de Daniel Thin, *Quartiers populaires, L'école et les familles* (tiré de sa thèse de doctorat sous la direction de Guy Vincent).

Ce qui nous intéresse ici, c'est d'abord à quel point l'analyse détaillée des ambivalences de la relation école/familles populaires bien décrites par Daniel Thin nous permettra d'étudier de manière *comparative* le matériau qui sortira de nos entretiens avec les familles. En sachant bien sûr que des différences majeures de cadre structurel conditionnent le matériau : la relégation des familles populaires (à forte composante issue de l'immigration) dans les banlieues populaires extra-urbaines à Lyon contre les quartiers populaires intra-urbains de Bruxelles ou Charleroi ; et de même, la relégation en SES ou en lycée professionnel en France, contre celle dans certains secteurs de l'enseignement professionnel en Belgique ; enfin, on ne peut négliger dans tout ce qui sépare les deux enquêtes les modes d'immigration différents dans les deux pays et l'inscription des migrants dans une histoire nationale et une politique d'accueil différente.

L'ouvrage de Thin est basé sur un cadre compréhensif (Thin 1998 : 6) similaire à celui que nous avons mis en place dans notre enquête. Il s'agit en effet avant tout de *comprendre* sociologiquement ce qui se joue dans la relation entre l'institution scolaire et les familles populaires, et non de se lancer dans une recherche appliquée destinée à « prévenir l'échec scolaire », par exemple. Si la recherche de Thin ne concerne que les familles populaires, il est évident qu'elle nous permet, dans notre dispositif comparatif ES1-ES2-ES3-ES4 composé d'écoles contrastées dans des espaces scolaires régionaux différents, d'examiner de manière plus approfondie, en miroir, comment se construit dans certaines de nos écoles la relation à l'école des familles de *classes moyennes* (ou de classes sociales supérieures), par rapport à celle des familles des *classes populaires* avec l'école.

Si l'ouvrage de Thin constitue une analyse fouillée des représentations et interactions qui se construisent entre enseignants et parents, il est clair que la force et la spécificité de notre recherche, en comparaison, est bien d'être partis au départ des élèves eux-mêmes, et d'en faire le carrefour obligé de l'école et de leurs parents au cœur la relation triangulaire élèves/école/familles. La question des difficultés d'adaptation des élèves au premier degré

du secondaire est alors pensée comme le levier d'une réflexion originale sur cette relation triangulaire, afin d'étudier ce qui joue sur ces difficultés à partir des trois composantes de la relation en question.

L'argument de l'interrelation difficile entre école et familles populaires repose sur le fait que les pratiques socialisatrices sont de part et d'autre différentes, voire divergentes ou antinomiques (*ibid.* : 20). On pourrait parler de socialisations *très ou trop* différentes, pour prolonger l'analyse de Daniel Thin. Ce dernier va bien mettre en scène les jugements normatifs des enseignants et travailleurs sociaux sur ce qui se passe (ou est censé se passer à leurs yeux) dans les familles populaires, tandis que les familles populaires elles aussi émettent une série de jugements sur ce que l'école est censée faire *ou ne pas faire*, leur délimitant un domaine d'activités très précis. Le débat difficile entre école et familles populaires donne parfois l'impression d'un véritable dialogue de sourds, l'expression de « malentendu » entre familles et écoles (*ibid.* : 159) s'avérant très pertinente.

Thin précise que les modes de socialisation que l'on rencontre dans l'école (la forme scolaire) ou dans les familles populaires sont respectivement des modes *dominants* et *dominés* à l'aune du système social global (*ibid.* : 21). Il faut faire remarquer immédiatement en bémol à l'analyse de Thin qu'il existe des *enclaves*, y compris sur le territoire scolaire, où cette domination peut provisoirement et chichement s'inverser, quand les codes et normes populaires, et par exemple la culture de rue dans la sociabilité des élèves dans certaines écoles, dominant le mode scolaire de socialisation. On peut voir l'ébauche de ce processus dans certaines des classes observées à Charleroi (voir le Chapitre I de ce rapport) quand l'enseignant perd le contrôle de sa classe, qui devient dominée (au moins partiellement) par les règles du jeu imposées par les élèves.

Il nous semble également que Daniel Thin surgénéralise d'une certaine manière « le » point de vue enseignant, en évoquant par exemple « les enseignants d'aujourd'hui » (*ibid.* : 27) comme étant censés insister « surtout sur l'autodiscipline, l'autonomie des élèves dans le travail » ou refusant une pédagogie du « dressage ». Nous avons vu au contraire au fil de notre enquête, la première année d'observation, qu'à la diversité des cultures scolaires locales, qui constituent autant de variations par rapport à « la » forme scolaire, il faut encore ajouter la diversité des « styles » enseignants, certains n'étant pas si éloignés d'un « dressage » (voir le Chapitre II sur le point de vue enseignant). À chaque contexte local les enseignants adaptent en effet leurs pratiques comme leur « point de vue ». Il faut dès lors éviter de surgénéraliser une sorte de « vision » générique chez les enseignants de ce que doit être le travail scolaire et éducatif.

En évoquant le problème de « l'adhésion doxique » des enseignants « au mode scolaire de socialisation », qui leur façonne autant d'œillères moralisantes pour évaluer les pratiques populaires (*ibid.* : 62), Daniel Thin met le doigt sur un problème intéressant, qui est un élément majeur à prendre en compte dans la relation familles/école. Si « les » enseignants (ou certains plus que d'autres) jugent les familles populaires à l'aune des critères normatifs des classes moyennes (les enseignants font en général partie des classes moyennes), Thin soulève avec raison que les familles populaires peuvent être en quelque sorte « disqualifiées à l'avance » dans leur contact avec l'école du fait des jugements de valeur et préjugés circulant au sein du monde enseignant (*ibid.* : 62). L'ouvrage de Thin fourmille

d'ailleurs d'exemples en ce sens, les instituteurs et les travailleurs sociaux interviewés se répandant quelquefois en préjugés dévalorisant les familles, préjugés d'autant plus saugrenus que les extraits d'entretiens montrent la faible capacité de ces travailleurs à eux-mêmes respecter les normes de la culture scolaire dominante⁸. On pourrait compléter l'argumentation de Thin sur la disqualification « à l'avance » en évoquant le *stigmatisme scolaire* qui disqualifie en effet « à l'avance » certains élèves aux yeux des enseignants (voir Vienne 2008a).

Une autre piste de Thin qui invite à relire les entretiens que nous avons menés avec les enseignants, concerne l'idée que les enseignants se construiraient « une vision des familles à partir du comportement des élèves » (Thin 1998 : 64). Et de manière plus complète, dans une excellente phrase qu'il faut intégrer à notre analyse, que cette vision « est le produit de la rencontre entre les manières de faire et d'être des élèves et les catégories de perception des enseignants appliquées aux classes populaires » (*ibid.* : 64). C'est une question très pertinente, mais qui demande à considérer l'importance des contacts directs que les enseignants ont ou non avec les parents.

Daniel Thin précisera ailleurs dans son ouvrage que les enseignants (instituteurs, dans son cas), rejettent le principe des « visites » aux familles (*ibid.* : 202) pourtant accomplies par d'autres professionnels (comme les éducateurs ou les travailleurs sociaux). N'habitant d'ailleurs pas forcément le « quartier » (*ibid.* : 203), les enseignants restent en quelque sorte sur « leur » territoire (source d'autorité) pour recevoir les familles. Il est loisible de se demander, à l'aune de notre enquête, si les agents scolaires ont véritablement le temps d'appréhender dans toute leur richesse les contextes familiaux lors de ces brèves rencontres. Le temps disponible pour un enseignant est en effet très limité lors de ces rencontres, en particulier dans certaines écoles où les parents sur-participent aux réunions de parents (voir le chapitre II de ce rapport).

Daniel Thin mesure la capacité des enseignants à juger les classes populaires à l'aune de leur incapacité à mettre en cause *l'école elle-même* « dans les explications des difficultés des enfants des familles populaires » (*ibid.* : 66). C'est une remarque intéressante, mais qui nous paraît surgénéraliser à nouveau, à moins qu'elle ne soit très fidèle pour décrire les instituteurs lyonnais étudiés par Thin et moins pour les enseignants rencontrés dans nos deux espaces géographiques durant l'enquête. Certains, parmi ces derniers, sont parfaitement conscients du rôle que peuvent jouer dans les « difficultés » des élèves certains collègues, comme aussi les interactions enseignants/élèves globalement, comme encore les processus macrosociologiques d'orientation et de relégation. Ils expriment leurs peurs et hantises de la relégation et ne réduisent pas tout à un échec des familles ou à un échec personnel de l'élève. Cette lucidité est en soi une bonne nouvelle par rapport au *dialogue de sourds* école/familles qui ressort plus fermement de l'ouvrage de Thin en 1998.

L'hypothèse la plus lourde (de conséquences), et à notre sens la plus risquée, que va émettre Daniel Thin (*ibid.* : 111) traverse tout l'ouvrage : les familles populaires

⁸ Les entretiens transcrits littéralement par Daniel Thin sont implacables pour mettre en évidence les phrases bâclées, les défauts de langage de la part des professionnels qui ne se privent pas de juger ou pontifier – c'est souvent l'hôpital qui se moque de la charité comme on peut le constater à travers certains exemples (*ibid.* : 72-73).

favoriseraient le « contrôle extérieur » sur le comportement de leurs enfants plutôt que de susciter chez ces derniers l'autocontrôle (ou autocontrainte au sens de Norbert Elias, voir Elias 1973). C'est dans une dimension de raisonnement hypothético-déductif que Daniel Thin va l'émettre, avec tous les risques souvent impliqués par ce genre d'hypothèses très générales. Il nous semble qu'il y a un paradoxe inhérent à ce type d'hypothèse, que Thin émet en 1998 et reprend ensuite dans son ouvrage avec Mathias Millet (2005). Des phrases comme celle-ci en deviennent très discutables : « Il n'est pas question dans les familles populaires de soumettre les enfants à des règles qui régenteraient l'ensemble de leur vie et qui justifieraient que leur transgression soit sanctionnée. Il s'agit surtout de rappeler les limites au coup par coup, c'est-à-dire lorsque l'acte ou le comportement d'un enfant met en cause sa sécurité, l'image de sa famille ou l'autorité des parents » (Thin 1998 : 112).

Des éléments importants de leurs propres matériaux et argumentation nous semblent entrer en contradiction avec cette hypothèse, et ce notamment lorsqu'il est question de la « morale » des familles populaires. L'existence de cette morale rend improbable le fait qu'elle ne soit pas transmise aux enfants et incorporée par eux sous forme de dispositions inconscientes. Il y a une réelle dimension d'autocontrainte, même si sa teneur diffère sans doute de celle incorporée par les enfants des classes moyennes... Cela étant dit, il faut prendre en considération de manière plus détaillée les éléments avancés par Daniel Thin pour démontrer son hypothèse.

L'idée centrale est que les familles populaires contrôlent le comportement directement, en co-présence, en intervenant lorsque le comportement se manifeste à portée d'yeux ou d'oreilles. Et que lorsque le comportement est lointain, hors des yeux et des oreilles, et particulièrement dans l'espace scolaire, les familles « délèguent » alors l'autorité totalement aux autorités locales : les enseignants. *Ils ne peuvent pas agir parce qu'ils ne sont pas sur place (ibid. : 117)*. Le comportement « éloigné » jugé incorrect par rapport à la morale familiale peut faire l'objet de sanctions et punitions, mais il n'y aurait pas là manifestation d'attentes familiales dans le domaine de l'autocontrôle. Le rappel à l'ordre (contrôle social) est toujours extérieur à l'élève, pas intérieur à ce dernier.

Nous allons voir dans ce chapitre que cette délégation se réalise bel et bien, en particulier, à Bruxelles, de la part des pères âgés d'origine marocaine en perte d'autorité, mais qu'elle engendre également des tensions remarquables entre les parents du monde populaire et les agents scolaires. Mais l'existence de cette délégation n'empêche pas l'existence d'autocontraintes dans les familles populaires, une dualité classes populaires/classes dominantes qui reposerait sur l'absence d'autocontrainte dans les premières apparaissant comme une hypothèse discutable.

Des ouvrages comme celui de Thin ont également la vertu irremplaçable de tordre le cou à un vieux canard, celui de la supposée « démission » des parents dont la doxa parle tant. Ne s'agit-il pas au contraire d'un « intérêt bien compris », se demande l'auteur, à ne pas se risquer dans la sphère scolaire ou sur le territoire scolaire (*ibid. : 182*), tant les sources de gêne et de honte pour eux sont nombreuses ? Ainsi, les parents évitant le contact avec les « ennuis » scolaires de leurs enfants se prémunissent ainsi contre le risque de stigmatisation directe, de disqualification lors des interactions avec les enseignants, quand

le discrédit se porte sur leurs pratiques éducatives (*ibid.* : 183). Quand parents et enseignants se rencontrent dans des circonstances difficiles, c'est à nouveau le dialogue de sourds, pourrait-on commenter en lisant cette phrase de Thin : « Nous avons pu enregistrer une série de discours et observer des situations dans lesquels les positions respectives des enseignants et des parents paraissent se croiser sans se rencontrer » (*ibid.* : 187).

2. Des catégories hybrides

La deuxième phase de l'enquête a été consacrée à des entretiens individuels avec les élèves (pour la majorité) observés durant la première phase d'enquête, et la troisième à des entretiens individuels ou collectifs avec des membres de la famille ou des parents de substitution (parents, beaux-parents, collatéraux, tuteurs). Une des manières de présenter un **bilan théorique** de ces deux dernières phases consiste à dresser un schéma (voir schéma n° 1 en annexe du volume I du rapport) synthétisant une série de grilles d'analyse qui ont nourri les portraits⁹. Le schéma décompose les différentes grilles analytiques selon les trois sphères scolaire, juvénile et familiale.

Au point de rencontre entre les trois sphères figurent des catégories d'analyse **hybrides**, qui relèvent de deux ou trois sphères, et qui traduisent les points de rencontre entre ces sphères. Prenons un premier exemple de ces catégories hybrides. Au croisement de la sphère scolaire et de la sphère des pairs, par exemple, la catégorie du **fayot** empruntée à Paul Willis (1978), et traduite dans l'argot scolaire français courant¹⁰ du terme anglais argotique *ear'holes*¹¹, consiste à examiner la situation d'élèves qui se calquent profondément sur le jeu (et les règles du jeu) scolaire telles qu'impulsées par les enseignants, se plaçant ainsi dans une position limite par rapport à des sociabilités juvéniles qui entraînent d'autres élèves et quelquefois des classes entières dans des comportements de résistance scolaire, ou au moins d'inertie scolaire, liés à une philosophie de la *nonchalance* scolaire qui rappelle la « théorie de l'économie des échanges scolaires » évoquée par Bourdieu, cet « art de survivre au moindre coût dans l'univers protégé de l'école » (Bourdieu 1993e : 608)¹². L'élève qui participe *trop* devient ainsi le « *fayot* » aux yeux des autres, qu'il s'agisse d'élèves isolés ou de l'ensemble d'une classe¹³.

⁹ Les catégories et grilles d'analyse, mais pas nécessairement l'analyse elle-même (qui diverge), possèdent une certaine parenté avec les travaux de Bernard Lahire (voir par exemple Lahire 1994) : autorité familiale, ordre moral domestique, investissement pédagogique des familles.

¹⁰ Voir par exemple Balazs et Sayad 1993: 697.

¹¹ Au sens littéral de « trou d'oreille », pour désigner ceux qui écoutent les enseignants (et leur obéissent) alors qu'ils ne devraient pas.

¹² Comme le dit Malik, l'interviewé de « Oh ! les beaux jours » : « Ben j'ai pas voulu trop travailler. C'est un peu... c'était pas l'école, mais c'était moi qui était autre part » (Bourdieu 1993e : 609).

¹³ C'est une logique actualisée par Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard quand ils évoquent l'alternative du « dur » et de la « tête » qui remplace ici celle des lads et des *ear'holes* : « dans l'état actuel des dispositifs scolaires, les élèves les moins bien classés sont régulièrement mis en position "d'inintelligence" des activités scolaires (dont ils se désintéressent de plus en plus) : cette situation tend à les placer devant l'alternative entre une position passive d'acceptation de leur infériorité (vis-à-vis de ceux qu'ils appellent les "têtes") et une recherche d'affirmation sur d'autres terrains comme celui de la violence physique (être un "dur" plutôt qu'un élève "faible" par exemple) ». Rappelons que cette inversion du stigmate de l'échec et du *mauvais* élève (voir infra) a été décrite dans des travaux précurseurs comme ceux de Gérard Mauger et Claude Fossé-Poliak sur les loubards (Mauger et Fossé-Poliak 1983).

La situation de **César**, et d'une moindre mesure, de **Sylvie**, illustre bien cette situation difficile, qui parce qu'elle se veut exemplairement scolaire, entre en délicatesse avec les sociabilités juvéniles d'inertie ou de résistance. Le fayot peut vite devenir le souffre-douleur dans de telles circonstances, pour peu que l'ambiance de certaines classes s'y prête. Il arrive aussi que certains élèves se rapprochent du type « fayot » sans complètement en relever, comme **Clément** qui conspue les sociabilités juvéniles qui lui semblent grossières (cracher, péter, faire des blagues racistes, etc.) et l'attitude d'irrespect envers les professeurs, mais sachant que Clément n'est pas un élève *exemplairement* scolaire, et qu'il manifeste une capacité de distance critique un peu ironique à l'égard des enseignants typique de la *Weltanschauung* de ses parents.

Un binôme de catégories hybrides se manifeste au croisement des sphères juvénile et familiale. Les deux catégories de l'**influence** et des **fréquentations** sont jumelles, comme nous allons le voir plus loin. La première est dégagée par les élèves interviewés (et parfois aussi par leurs parents), comme Djamel, quand ils parlent des écoles « *influçables* » pour décrire en ces termes le risque de mauvaises influences qu'ils pourraient subir (dans certaines écoles de relégation), tandis que les parents évoquent dans le registre des (mauvaises) fréquentations leurs pratiques et leur philosophie du **contrôle social**.

D'autres catégories sont hybrides, comme les enjeux de **réputation** des écoles ou les choix d'écoles de **proximité** qui sont opérés par les parents (et parfois par les enfants), cette dernière catégorie relevant ainsi des trois sphères comme elle engage la rencontre entre des caractéristiques scolaires (d'offre scolaire locale) et des attentes parentales (éviter des déplacements fastidieux/souci de contrôle social sur les enfants de sexe féminin) ou juvéniles (suivre les « copains » du quartier ou de l'école primaire où l'on a été scolarisé).

La place manque ici pour se livrer à une analyse complète des catégories d'analyse rassemblées en ce qui concerne la sphère scolaire et la sphère juvénile. Nous nous contenterons donc d'évoquer brièvement sous l'angle du stigmatisme deux des catégories relevant de la sphère scolaire avant de consacrer l'essentiel de ce chapitre aux catégories rassemblées dans le schéma dans la sphère familiale.

3. Stigmates de l'échec et stigmatisme de l'âge

Erving Goffman se révèle (comme toujours) être un sociologue particulièrement précieux aux ethnographes dans leur travail d'analyse. Nous allons faire référence ici au cadre sociologique d'analyse du **stigmatisme** (Goffman 1975), ou autrement dit, des « propriétés négatives » (Bourdieu 1993d : 161) disqualifiées. Il s'agit en particulier d'utiliser l'outil conceptuel de la *stigmatisation* (la dimension interactionnelle du stigmatisme) comme principe d'intelligibilité d'une partie des interactions du quotidien scolaire dans les établissements scolaires. Ce qui implique d'étudier la nature des stigmatisations imposées aux élèves par les membres du personnel (et vice-versa), mais aussi de souligner les conséquences de ces stigmatisations sur les identités des personnes en interaction. Goffman a défini le « stigmatisme » comme « la situation de l'individu que quelque chose *disqualifie* et empêche

d'être pleinement accepté par la société » (Goffman 1975 : 7). De manière plus précise, il faut considérer plutôt la *stigmatisation*, c'est-à-dire le *processus social* examiné, au-delà du stigmate comme attribut d'une personne.

La stigmatisation se situe alors au carrefour des trois types d'identités définies par l'auteur : l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité pour soi. C'est en définitive un élément de l'*identité personnelle* (ce que l'on est de manière visible, ce qui se dégage de nous comme signes – coupe et couleur de cheveux, habillement, accent, qualité du langage, manière de manger, de se mouvoir, etc.) qui vient bouleverser l'*identité sociale virtuelle* (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant une personne en révélant une *identité sociale réelle* (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public). Cette dernière identité étant *dépréciée*, le processus de désignation engendre des conséquences dommageables pour l'*identité pour soi* (ce que l'on ressent de ce que l'on est) de la personne stigmatisée (Goffman 1975 : 73-74, 127-128). Goffman oppose dans l'interaction la personne « normale » et la personne « stigmatisée », mais il précise que ces rôles sont souvent réversibles. Il n'y aurait pas d'un côté des personnes *définitivement* normales et de l'autre des personnes *absolument* stigmatisées, mais des situations déterminées qui leur attribuent l'un ou l'autre rôle.

Nous allons examiner à la fin de ce chapitre les conséquences en matière d'identité pour soi des élèves et de leurs familles d'un certain nombre de stigmates scolaires. Pour l'heure, il faut brièvement examiner le cas d'un stigmate qui a été évoqué dans différents portraits, et qui est apparu aux chercheurs dans le courant de l'enquête et par le fait même d'une enquête de longue durée. C'est le stigmate de l'âge, que nous allons définir puis illustrer à la lumière des informations fournies par les portraits. Le stigmate de l'âge peut être défini comme la disqualification liée au retard scolaire, tout d'abord, et de manière plus précise, à travers les trois types d'identités définies par Goffman, en détaillant l'articulation qu'elles prennent dans ce cas de figure. L'identité sociale virtuelle est celle de l'élève *à l'heure*, qui n'est pas autre chose qu'un des éléments de la valorisation du *bon élève* que nous examinerons plus loin dans la section consacrée à l'identité pour soi, au sens où il s'agit d'un des attributs de ce *bon élève*. L'identité sociale réelle est celle de l'élève *en retard*, qu'il s'agisse du redoublement ou de cette nouvelle configuration malaisée pour les élèves (et les familles) où l'élève transite par le premier degré pour atteindre le CEB et semble ainsi faire du surplace (et le ressent comme tel), ou encore où l'élève paraît avancer par exemple d'une année (passage de 1S en 2C) tout en redoublant en réalité, comme Miguel Souto Lopez l'a bien soulevé dans la partie du rapport consacré à l'analyse de la réforme du premier degré.

L'attribut qui pose problème, et qui se dégage de l'identité personnelle, est bien celui de l'âge qui va croissant alors que la situation de progression scolaire reste inerte, l'âge distinguant ainsi de plus en plus l'élève de ses condisciples *à l'heure*. Enfin, le poids du stigmate et des interactions stigmatisantes agissent sur l'identité pour soi des élèves (et de leurs familles) à travers ce sentiment d'être *déplacé* par rapport à la place normale que l'on devrait occuper dans la scolarité et les sociabilités de son âge, avec des conséquences éventuelles en termes de *carences en sociabilité*¹⁴. Une des manières de réagir à ce stigmate de

¹⁴ Pour un exemple de ce genre de carences, voir Broccolichi 1993a: 637. Le redoublement d'une des lycéennes interviewée par ce dernier entraîne un effondrement relatif des sociabilités : « Je me suis retrouvée dans une

l'âge prenant alors la forme des stratégies d'échec que certains élèves développent, avec ou sans la complicité de leur famille, pour rejoindre plus vite l'enseignement professionnel et sortir de ces situations d'inertie de trajectoire.

Dans le portrait de **Djamel**, nous avons vu que ce garçon qui a transité par une classe de première accueil a probablement perdu deux ans avant de se retrouver en première année commune dans une situation où son âge le distingue de ses condisciples (sauf Yasmina, et dans une moindre mesure, Mokhtar) qui sont pour leur part *à l'heure*. L'échec de cette année commune et le passage en 1^{ère} S est vécu douloureusement tant sur le plan d'un stigmaté de l'échec scolaire que sur le plan de l'âge, Djamel nous disant dans l'entretien qu'il apprécie l'aide apportée par son grand frère à cause de son retard scolaire qui pourrait encore s'aggraver : « *Oh oui, parce que j'ai perdu tant d'années. J'ai pas envie d'encore... recommencer cette année* ».

Dans le portrait de **Hanna**, c'est l'âge de leur fille et le fait qu'elle n'ait toujours pas atteint le CEB à quinze ans qui justifie l'inquiétude manifeste des parents : « *(la maman :) Parce qu'elle va avoir 15 ans ! ... (le papa :) Faut qu'elle l'ait. C'est sa dernière chance. Elle a pas une autre chance* ». Et de préciser plus loin : « *Oui mais c'est déjà bien qu'ils ont une troisième chance. Quand même. Parce qu'à l'âge de 15 ans, refaire un CEB c'est quand même difficile hein* ».

Quand **Nadia** projette d'échouer délibérément son CEB pour rejoindre plus rapidement l'enseignement professionnel, c'est en fonction du retard scolaire qu'elle va prendre dans le secondaire qu'elle prend cette décision : « *pour moi c'est ennuyant. (...) Mais beaucoup ! En 4^{ème}... Après je continue quoi... Après ça... commence à... Après ben... plus tard y a les qualifs et tout et j'en avais quoi... pour euh... j'avais fini l'école à 19 ans. Et ici, je vais avoir fini l'école à quel âge ? 25 ans ?* ». Cette dernière remarque montre bien que le retard scolaire peut être vécu comme un effroi et générer des comportements d'adaptation sous la forme des stratégies d'échec qui sont examinées par Miguel Souto Lopez dans ce rapport.

L'autre entretien qui dégage le plus le stigmaté de l'âge est celui de **Sylvie**. Dans sa classe de première année commune où l'a amené sa réussite au CEB au terme d'une première année différenciée, et en tenant compte d'un redoublement dans le cursus primaire, la jeune fille est à présent *déplacée* par rapport à des élèves plus jeunes qu'elle considère comme des « *bébés* », et avec lesquels elle ne s'entend pas, préférant placer ses sociabilités dans les deux années supérieures dont son âge la rapproche. Le sentiment d'une personne déplacée se marque en ces termes : « *Ma classe, j'aime pas trop parce qu'ils sont encore bébés. Enfin, ils posent des questions un peu, un peu... ou alors : "Tu joues avec nous à épervier ?". Mais moi je joue plus à épervier, enfin je sais pas moi mais... En fait, dans la classe, y a que Daniel, Pamela, Samina que j'aime bien aussi. Et Brian bah il est amoureux de moi lui, il m'a demandé pour sortir avec lui mais j'ai dit non parce que je vais avoir 15 ans, il a 11 ans. (...) Ouais puis ils font des remarques, ils essayent de faire rire*

classe où je connaissais absolument, mais personne (...). J'ai eu des relations, dans cette classe, avec deux élèves seulement. Les autres, je leur ai jamais parlé, je m'entendais assez mal ».

mais ça fait pas rire ». Ce sentiment de décalage est également bien identifié par la maman de Sylvie, quand elle nous dit : « *Parce que je me dis... parce qu'elle se trouve avec des enfants de 12 ans, qui sortent de primaire. Elle et Daniel, ils ont 15 ans tous les deux. Ils tiennent déjà d'autres discours, ils sont plus grands en taille, leur tenue vestimentaire est différente du reste de la classe. Et puis, j'pense qu'ils sont plus mûrs. C'est normal, à 15 ans... Donc, ce qu'elle m'a dit c'est : « "Oooh, ils sont toujours collés à nous !" J'ai dit : "Mais c'est parce que vous êtes plus grands qu'eux. Vous avez trois ans de plus. Donc c'est normal qu'ils sont toujours près de vous". Ca au début, ça l'ennuyait un peu mais maintenant ça va. Au début elle a eu un peu difficile aussi parce qu'elle se retrouvait dans une classe avec des p'tits. Quand on a vu la photo de classe, c'est vrai que ce sont des enfants de 6^{ème} qui arrivent en 1^{ère} générale. En récré, elle délaisse beaucoup les enfants de sa classe pour rester avec des filles de 2^{ème}... Mais ça va. Elle est très drôle, elle aime rire. C'est pour ça que les filles les plus âgées l'ont vite acceptée. Même les élèves de 3^{ème}... Enfin, là, ça m'inquiète un peu. Mais bon, c'est de son âge finalement, parce qu'elle devrait être en 3^{ème} ».*

Cette situation et ce sentiment de *déplacement* se manifestent également dans le portrait de **Morgane**, quand elle décrit ses carences en sociabilité avec les condisciples¹⁵ : « *Ben ça va, ils ont deux ans de différence de moi, donc on n'a pas le même mental mais sinon ça va, je m'entends bien avec ma classe, la classe où j'étais partie en classe verte et tout va bien quoi...* »

4. Quatre zones d'analyse au sein de la sphère familiale

Il est possible de diviser l'ensemble de catégories d'analyse réunies dans la sphère familiale en quatre zones de classement, dans un objectif qui reste avant tout heuristique. La première zone tourne tout entière autour d'une des grilles analytiques, celle du **pilotage**, à savoir la manière dont les familles « *conduisent* » pratiquement et intellectuellement la scolarité de leurs enfants. La seconde zone rassemble une série de grilles centrées autour de l'**autorité** et de la **morale** familiale, parfois traduite sous forme de **vision du monde** (*Weltanschauung*). La troisième zone tire une certaine cohérence des liens qui existent entre les grilles et la catégorie de l'**identité pour soi** dégagée par Erving Goffman (1975), quand les sentiments qui s'expriment au sein des familles constituent les retombées morales de stigmates (scolaires), et de stigmatisations potentielles (ou déjà bien présentes). La quatrième zone est celle des **accidents biographiques** et autres **difficultés familiales**, qui réunit des problèmes qui sont parfois vécus fort diversement par les familles et les élèves.

¹⁵ Les carences en sociabilité sont, rappelons-le, des déficits en « capital social de *relations* ou de *liaisons* (et tout particulièrement ces liaisons privilégiées que sont les amitiés d'enfance ou d'adolescence) » (Bourdieu 1993d : 166).

5. Pilotage, déchiffrement, accompagnement et espérances

Le vocable courant du « suivi » parental, utilisé tant par les agents scolaires que par les familles, s'avère constituer une sorte de résumé beaucoup trop rapide et souvent allusif¹⁶ de tout un ensemble d'opérations que nous allons ici présenter en quatre volets, en quatre opérations qui le constituent sous la forme de *principes d'intelligibilité* dégagés par l'analyse compréhensive, à travers les notions de *pilotage*, de *déchiffrement*, d'*accompagnement*, le dernier volet étant celui des *espérances*. Un des entretiens de *La misère du monde* qui évoque le plus, sans utiliser ce terme, la dimension de pilotage, est celui de Sébastien, ce journaliste de 38 ans qui *revient* dans l'entretien que mène Alain Accordo (1993 : 719-735) sur les conditions de sa scolarité et du pilotage parental sous forme d'auto-analyse amère, auto-accusatrice et désillusionnée.

5.1. Le pilotage familial

La métaphore du **pilotage** peut être celle du véhicule automobile familial, ou du parent sur son vélo tractant derrière lui une petite remorque contenant un enfant en bas âge. Avec l'âge, cette configuration se transforme en une sorte de *co-pilotage* traversé de tensions et de transactions éventuelles, et pour lequel l'image du tandem pourrait quelquefois être utilisée. Puis l'enfant finit par se piloter tout seul, sous le regard plus ou moins attentif de ses parents. C'est en tout cas le schéma idéal et **normatif** qui sous-tend la vision **dominante** du « suivi parental », qui s'exprime dans une telle évolution du pilotage. Nous allons voir que quelquefois les parents ne *peuvent* (savent) ou ne *souhaitent* pas piloter, et que le pilotage peut être quelquefois **contrarié**¹⁷ ou **contrecarré**, pour reprendre deux catégories d'analyse que Pierre Bourdieu met en place en parlant des contradictions de l'héritage (Bourdieu 1993f : 711)¹⁸, par la résistance des enfants ou les contraintes institutionnelles, le pilotage des décrocheurs s'avérant particulièrement difficile à mener.

Cette dimension pratique du pilotage se retrouve comme nous allons le voir dans certains cas de pilotage familial, mais les élèves rencontrés durant cette enquête pouvant être qualifiés de faibles ou moyens en terme de « performances » scolaires, y compris dans les familles de classes moyennes étudiées, il s'agit plus souvent de faire les concessions minimales qui s'imposent aux « performances » pour assurer le passage d'une année à l'autre que d'atteindre une sorte d'excellence compétitive dans celles-ci.

¹⁶ Voir par exemple Balazs 1993d : 699, où la maman d'Emmanuel, l'interviewé, « suit activement la scolarité de ses enfants ». Il s'agit ici d'entrer avec plus de précisions dans ce suivi en décomposant quatre opérations qui le constituent. Dans l'entretien en question, sous l'angle du *pilotage*, on peut distinguer des opérations précises : « piston » grâce aux relations de la mère pour entrer in extremis à l'université, interventions directes de la mère pour « engueuler » le secrétariat de l'université, travail de persuasion pour que son fils assiste aux cours en auditoires bondés, etc. (ibid. : 703, 704). Voir également l'entretien d'Emmanuel Bourdieu avec Antoine où ce dernier est évoqué comme « suivi avec soin » par son père (Bourdieu [E.] 1993a : 737).

¹⁷ Pour reprendre le terme utilisé par Gabrielle Balazs quand elle évoque l'orientation « contrariée » d'Emmanuel, son interviewé, dans le choix de ses sections (Balazs 1993d : 707).

¹⁸ Disant de l'institution scolaire que ses jugements et sanctions peuvent « confirmer ceux de la famille, mais aussi les contrarier ou les contrecarrer » (Bourdieu 1993f : 711).

5.2. Les types de pilotage

La catégorie du pilotage a surgi au départ de l'analyse de certains portraits bruxellois reprenant les familles de classes moyennes qui sont le plus en adéquation avec la culture légitime, et où les parents sont dotés d'un capital scolaire important (études universitaires ou supérieures non universitaires). Dans trois des familles bruxelloises qui reprennent ces caractéristiques, les parents effectuent des choix d'écoles *stratégiques* (et tout un travail de *repérage* d'écoles et de *prise d'informations* sur celles-ci), s'impliquent dans une *participation* importante aux activités scolaires (réunions de parents) et manifestent un *suivi* intense de la scolarité de leur enfant (incluant la régularité de l'étude et une aide sur son contenu). Ces parents mettent en place leur pilotage à partir de tout un travail préalable de *déchiffrement* des propriétés (ou habitus) de leurs enfants, s'efforcent d'adapter au mieux leur pilotage aux dispositions des enfants et à la trame que prend l'adaptation de ces derniers à l'univers scolaire.

L'intensité de ce pilotage dans toutes les dimensions décrites donne à ce dernier la caractéristique d'un **pilotage autorisé**, au sens de son adéquation avec la culture légitime (voir Bourdieu 1982 : 103-119 sur le langage autorisé). Ces parents manifestent également un très haut degré d'*intervention* dans la sphère scolaire en ce qui concerne la trajectoire de leur enfant, ce qui peut aller jusqu'à de véritables *incursions symboliques légitimes* sur le territoire enseignant pour faire valoir leur point de vue sur certains événements engageant leur enfant¹⁹, comme on le verra plus loin, alors que certaines interventions des familles des classes populaires sont jugées illégitimes par les agents scolaires²⁰. La densité du pilotage, l'ampleur du travail de « déchiffrement » dont il va être question plus loin, le temps et l'effort consacré aux stratégies de choix d'écoles (ou de changements d'écoles) plaçaient ces parents à capital culturel important à l'**avant-scène** de la catégorie du pilotage.

Ce type de parents ayant fait apparaître la nécessité d'une telle catégorie, il apparaissait que celle-ci était avant tout un **continuum**, toutes les familles n'ayant pas un degré d'investissement similaire dans le pilotage de la scolarité, et certaines apparaissant à l'autre bout du prisme, **en creux**, comme étant les plus démunies et parfois les plus désemparées en termes de pilotage scolaire effectif ou de capacités à piloter (dispositions/capital scolaire et culturel). Les familles à faible capital culturel, où certains parents se caractérisent par des carrières scolaires brèves ou avortées (qui parfois leur ont causé une véritable souffrance scolaire), peuvent se retrouver dans ces situations de pilotage faible, erratique, lacunaire ou quasi-inexistant. La faible compréhension de logiques scolaires et en particulier de l'architecture des trajectoires qui se recompose avec la réforme du premier degré venant nourrir ce pilotage lacunaire d'un certain **irréalisme** en ce qui

¹⁹ Pour une problématique similaire sur les directions d'écoles pouvant être « fléchies » par les interventions des parents, voir Broccolichi et Ouevrard 1993 : 641.

²⁰ Comme dans l'entretien de Gabrielle Balazs et Abdelmalek Sayad avec un principal de collège en ZEP, quand ce dernier range les *incursions* de familles populaires sur le territoire scolaire dans deux catégories reliées par une même qualité, celle du jugement moral : « les deux cas extrêmes d'humilité totale devant l'institution et d'agressivité totale ». Dans le premier cas, le principal pense aux mères peu scolarisées qui se taisent ou viennent à contrecœur, dans le second, aux agressions physiques d'enseignants par les parents d'élèves (Balazs et Sayad 1993 : 692-693).

concerne les trajectoires de leurs enfants à moyen ou à long terme, sous une forme similaire à ces « projets totalement irréels qui caractérisent souvent les fractions les plus basses de la classe ouvrière » (Champagne 1993a : 107), les parents comme les enfants pouvant entretenir ces rêveries pour un avenir scolaire meilleur sous forme de « survie imaginaire des désirs que l'école elle-même ne cesse d'anéantir » (Bourdieu 1993e : 608).

Nous allons commencer cette analyse du pilotage à partir des trois portraits bruxellois de familles de classes moyennes dont les enfants sont scolarisés à l'ES1 :

Le pilotage autorisé

Dans le portrait de **Jérôme**, c'est en tant qu'ancienne enseignante, avec les ressources pédagogiques de sa profession, que la maman de ce dernier, principale responsable du suivi scolaire et du pilotage (le père étant étranger au système scolaire belge francophone, qu'il ne maîtrise pas), fait face aux difficultés scolaires de son fils. Ces difficultés ont commencé durant le cursus primaire, quand elle évoque son utilisation d'une méthode pédagogique que l'établissement où est scolarisé Jérôme n'utilise pas, afin de contribuer à résoudre les difficultés langagières de ce dernier. Plus tard, ce sont les difficultés scolaires de Jérôme lors de la première année d'études secondaires à l'ES1, notamment pour le cours de français, sans doute dues au « saut d'exigence » (Broccolichi 1993a : 622) d'un degré à l'autre, qui suscitent tout un travail d'adaptation maternelle à ces difficultés. Une certaine autonomie avait été laissée à Jérôme, sur base de ce qui se passait à l'école primaire, mais celui-ci n'est pas parvenu à maîtriser seul les difficultés dans le nouveau cadre scolaire secondaire. Ce que la maman présente alors comme une « *reprise en main* » nécessaire de Jérôme sur le plan scolaire implique alors une nouvelle méthode de suivi scolaire, basée sur le contrôle et la vérification systématique du travail scolaire effectué par ce dernier, pour induire des changements qualitatifs dans la manière dont Jérôme effectue ce travail. L'amélioration de la situation scolaire permet ensuite de diminuer un peu la part de l'accompagnement régulier de ce dernier dans son travail scolaire, la maman valorisant la part de temps libéré que lui redonne cette autonomie scolaire de son fils. On notera que la maman explique quand même les conseils de prudence qu'elle donne à son fils quand ce dernier se donne trop rapidement l'illusion de maîtriser la matière, ce qui a entraîné des déconvenues.

La maman de **Sophie** est elle aussi la principale responsable du pilotage, étant donné l'implication faible (à ses yeux) du père de Sophie dans ce pilotage (les deux parents sont séparés). Elle conduit ce pilotage à partir du déchiffrement compréhensif des difficultés de Sophie, son enfant passant jusque-là en « *rase-mottes* » et Sophie n'étant pas assez en « *phase* » avec l'école. On la voit tenter d'introduire dans le travail scolaire effectué par sa fille un schéma d'étude plus régulier que le mode d'étude actuel bâclé de Sophie (« *pouf pouf...* »), ce dernier mode risquant de la conduire à l'échec. Dans le pilotage global de la carrière scolaire à moyen terme de sa fille, on la voit aussi prévenir celle-ci contre des orientations qui pourraient s'avérer malheureuses à ses yeux, parce que restrictives en termes de possibilités d'avenir professionnel. La maman se

montre également un peu agacée des choix d'options de sa fille, effectués par affinités avec les « *copines* », et au mépris du déchiffrement maternel qui jugeait Sophie plus « *littéraire* » que « *scientifique* ». Un autre élément du pilotage maternel consiste également à soupeser les risques d'un changement d'établissement, considérant par exemple le fait que les propriétés scolaires de Sophie, évaluées à partir du déchiffrement maternel, ne lui permettraient pas de survivre dans une école de haut « *niveau* », et qu'en règle générale un changement d'école suppose tout un travail de réadaptation et de réintégration de l'élève dans les sociabilités juvéniles qui peut s'avérer problématique.

Dans le portrait de **Clément**, c'est le père qui s'occupe principalement du suivi quotidien, de l'aide à l'étude, mais c'est la maman, comme le dit le père avec un brin d'ironie, qui s'occupe des « *grandes orientations* », donc d'un autre aspect du pilotage (qui touche notamment aux orientations à moyen terme de la carrière scolaire, comme ici en fonction de la sensibilité plutôt artistique de Clément). Le pilotage a consisté dès l'enseignement maternel et primaire à orienter au mieux Clément, en fonction de ses propriétés scolaires et de ses difficultés langagières, vers des établissements scolaires de proximité plutôt que vers un établissement de haute réputation considéré par les parents comme « *élitiste* ». Le pilotage répond au déchiffrement en ce que les difficultés de Clément ne lui auraient pas permis, comme Sophie plus haut, de survivre dans un environnement scolaire basé intensément sur les performances. C'est d'ailleurs la difficulté que subira Clément dans son premier établissement primaire, ce qui amène les parents à effectuer un changement d'établissement pour ces raisons, en déplaçant Clément vers une école où la performance n'est pas un tel enjeu. C'est afin que Clément ne soit pas traité comme un cancre à partir de son habitus considéré comme trop original pour certaines écoles que ses parents effectuent de tels mouvements stratégiques et plutôt défensifs dans la gestion de la scolarité, afin que les écoles ne mettent pas trop la « *pression* » sur Clément et ne regardent pas ce dernier comme le « *cancro* » de service. Le pilotage s'apparente parfois à une navigation à vue pleine de doutes et d'incertitudes, de dilemmes aussi, les parents étant amenés à exprimer rétrospectivement des regrets quant à certains choix stratégiques qu'ils ont opérés par le passé.

Une partie des parents de familles populaires bruxelloises immigrées, s'ils ne peuvent compter sur leur **capital scolaire faible** (et déphasé par rapport au système belge francophone) ni sur leur **capital culturel** plus (la famille de Lamia) ou moins (la famille de David) **décalé** par rapport à la culture légitime, peuvent en revanche se baser pour un projet d'ascension sociale via des études de longue durée sur les **dispositions** très scolaires de leurs enfants, qui ont acquis une **autonomie relative** dans l'étude et contribuent de ce fait également au pilotage de la scolarité, placée de ce fait en situation d'auto-pilotage.

Le pilotage des autonomes

Le cas de **David** est tout à fait particulier, et à mettre en vis-à-vis de celui de Lamia. Les deux parents sont en effet scolarisés dans un système scolaire

étranger (roumain) où ils ont acquis des titres scolaires professionnels, le père de David travaillant comme ouvrier du secteur du bâtiment. Néanmoins, le papa de David a un frère qui a fait des études supérieures valorisantes, et manifeste également un capital culturel francophile plutôt en phase avec la culture légitime. Dans son pilotage assez autoritaire de la scolarité de ses enfants, le père de David se calque sur une vision des rapports écoles/famille visiblement empruntée à sa propre scolarité en Roumanie avant la chute du Mur. Le pilotage de parents de langue étrangère pour un garçon à forte autonomie scolaire (comme dans le cas de Lamia), David étant premier de classe, jouant ici sur une scolarité réussie malgré un état émotionnel régulièrement angoissé de David dans le domaine des performances scolaires. Dans le suivi plus direct de l'aide scolaire, David est comme on le verra plus loin suivi par des cousins en fin de secondaire général plutôt que par ses parents.

Dans le portrait de **Lamia**, on constate que des parents qui disposent de titres scolaires (d'enseignement professionnel) étrangers et qui ont une capacité de suivi scolaire limitée en termes de décalage avec le capital scolaire attendu, mettent toute leur énergie dans un accompagnement moral sous forme d'encouragements pour une élève plutôt autonome, notamment grâce à l'aide d'une école des devoirs. Les deux parents ont une haute opinion des propriétés scolaires de Lamia, peut-être trop haute²¹, quand on examine la moyenne de fin d'année 2010-2011 de la jeune fille et quand on tient compte des épisodes de tricherie, parmi d'autres difficultés recensées. Il est possible que le souhait des parents de placer Lamia dans une école de très haute réputation, à la demande de celle-ci, ne soit un acte de pilotage qui surestime un peu les capacités scolaires de Lamia. Et quand la maman de celle-ci vient se plaindre à l'école suite aux épisodes problématiques entre l'école et la jeune fille, cette intervention est disqualifiée comme inopportune par les enseignants, qui évaluent négativement les capacités de pilotage de la maman en la circonstance. Si le pilotage parental ne s'exerce donc pas vraiment sur les *contenus* scolaires, il s'est par contre exercé sur les choix d'établissements, et ce dès le primaire, même si pour les changements d'établissements qui sont souhaités en début de secondaire et opérés à la fin de l'année scolaire 2010-2011, la connaissance sur la réputation des écoles dans l'espace bruxellois est visiblement co-gérée par Lamia et par sa maman.

²¹ Ainsi, la volonté de changer Lamia d'établissement (à sa demande) et de quitter ainsi l'établissement de proximité pour un établissement de haute réputation dans lequel les *espérances* sont placées rappelle la trajectoire de Sébastien, un interviewé d'Alain Accardo dont le père l'avait placé dans « un établissement de réputation plutôt élitiste » où le *déplacement* de Sébastien dans un milieu bourgeois empreint de stigmatisations et de violence symbolique (« sa condition sociale qui lui est en permanence rappelée par les regards, les réflexions de ses camarades, de leurs parents et des professeurs de lycée ») où Sébastien éprouve « le sentiment de ne pas être à sa place » conduit au désastre scolaire (Accardo 1993 : 721). Il en va de même pour Antoine, l'interviewé d'Emmanuel Bourdieu « projeté dans un univers qui lui est entièrement étranger ; ne maîtrisant pas du tout l'appareil symbolique (vêtements, goûts, références, etc.) que supposent ses nouvelles fréquentations » et qui découvre « l'infériorité sociale de son milieu d'origine, à travers les petites humiliations, les plaisanteries sur ses vêtements bon marché et les traitements d'exception qui sont réservés à certains de ses camarades » (Bourdieu [E.] 1993a : 737).

Passons maintenant en revue les cas où le pilotage s'avère réellement **problématique**, qu'il soit insuffisant en soi ou insuffisant à faire face aux difficultés parfois très importantes de certains élèves. Nous allons d'abord considérer les **trois familles nombreuses bruxelloises** issues de l'immigration maghrébine où les enfants connaissent des difficultés plus ou moins grandes de scolarité, dans un registre de gravité qui va de Djamel à Yasmina. Dans les trois familles, il semble que le pilotage par des parents âgés et peu dotés en capital scolaire et culturel des cadets de familles nombreuses soit **délégué** soit aux aînés de la fratrie mieux dotés en capital scolaire ou culturel, ce qui engendre un pilotage **distancé** de ces derniers quand ils ont quitté le domicile parental, soit un pilotage totalement délégué aux agents scolaires.

Le pilotage délégué

Dans le cas de **Djamel**, le pilotage est effectué par le grand frère au chômage, au moins depuis le renvoi du jeune homme de l'ES2, un renvoi qui avait suscité un épisode raconté de manière picaresque, ce véritable périple consistant à rechercher un nouvel établissement (les quarante-deux refus d'inscription évoqués) pour Djamel. Au sein de la fratrie, le grand frère semble le seul à assumer ce pilotage, et éventuellement à avoir la capacité à l'assurer, à partir de propriétés scolaires un peu plus importantes que le reste d'une fratrie aux parcours scolaires mouvementés pour les garçons. Au cours de la catastrophique année scolaire que Djamel connaît en 2010-2011, son grand frère va découvrir qu'il existe une structure administrative chargée de replacer les élèves renvoyés en cours d'année, suite au deuxième renvoi d'établissement, structure qui va également apporter son aide suite au troisième renvoi. À chaque nouvel épisode scolaire, dans les séquences de renvoi et de réintégration dans un nouvel établissement que connaît Djamel, on voit le grand frère se persuader que la situation pourrait s'améliorer, comme par une forme d'auto-persuasion sans prise avec la réalité. Ainsi, quand Djamel intègre l'Athénée Royal la Sablonnière, le grand frère voit dans ce qu'il considère comme un changement salutaire de milieu social pour Djamel (par rapport au quartier du domicile paternel) un espoir de sortie de crise. Cet espoir va se révéler rapidement déçu par le renvoi du jeune homme de l'établissement. L'épisode qui montre le plus clairement les difficultés du pilotage se voit dans l'annonce des « *résultats* » de Djamel au terme de l'année scolaire 2010-2011. Le grand frère semble se persuader que la décision de passage vers le deuxième degré par orientation d'office étant donné l'âge du jeune homme est une « *bonne* » nouvelle, l'ensemble de la discussion donnant l'impression qu'il ne maîtrise pas les tenants et aboutissants de cette décision d'orientation ou qu'il s'efforce de donner bonne impression sur une situation scolaire qui ne s'améliore guère. Sa gestion du pilotage pourrait donc être plutôt lacunaire, si l'on considère cet épisode comme révélateur de l'ensemble. Quant au père de Djamel, un homme âgé, ce dernier ne semble impliqué dans le pilotage que pour les réunions de parents et certaines rencontres avec la direction lors des changements d'établissements. L'aspect le plus saillant du pilotage, c'est que le grand frère ne peut s'activer plus intensément dans la prise en charge scolaire et morale de son cadet que parce qu'il traverse une période d'inactivité professionnelle, période qui se termine à la fin de l'année scolaire 2010-2011.

La reprise professionnelle du grand frère fait donc planer une sérieuse menace sur le pilotage de la scolarité de Djamel. Nous retrouverons plus loin, dans le domaine de l'autorité familiale, un pendant de cette sorte de délégation du pilotage en direction du grand frère.

Le paradoxe dans le portrait de **Yasmina**, c'est que si le grand frère interviewé, et qui se présente comme un interlocuteur familial autorisé pour l'enquête, a effectué des études supérieures et est actif professionnellement, et qu'il est donc en terme de capital scolaire et culturel plus *disposé* à effectuer le pilotage que ne le sont les deux parents (le père a peu de titres scolaires et la maman est femme de ménage), il n'est pas forcément disponible au quotidien pour assurer un suivi opérationnel. La teneur distante du pilotage, malgré des considérations sur la nature du travail scolaire idéal, se ressent dans les commentaires évasifs du grand frère sur l'avenir scolaire de Yasmina, ainsi que dans ses erreurs factuelles sur les difficultés scolaires de la jeune fille durant le cursus primaire. Dans ce portrait, on pouvait constater que le grand frère préférerait parler de la sœur cadette de Yasmina, qui présente de meilleures propriétés scolaires, comme si le « pari » familial sur les études dont il est question dans l'entretien était plus crédible concernant cette petite sœur que concernant Yasmina, sur laquelle le travail familial s'apparente plus à un pur contrôle social.

Dans le portrait de **Mokhtar**, on a vu le père de ce dernier en plein aveu de désarroi dans sa gestion de la scolarité, comme l'était le père de Djamel. Le père nous dit ne jouer aucun rôle dans les choix d'écoles, les enfants opérant eux-mêmes ce choix dans une sorte de continuité de fratrie dans le choix de (relative proximité) de l'ES2. Si le père de Mokhtar participe aux réunions des parents (et autres événements scolaires), comme le confirment les enseignants de l'ES2, il montrera l'ampleur de son désarroi en se déclarant écartelé entre ce que déclare l'école et ce que raconte son fils, comme il se déclare perdu entre des déclarations ambivalentes émanant de l'école quant aux propriétés scolaires de Mokhtar. Si l'ampleur de son pilotage apparaît faible, on voit par contre le père de Mokhtar résister aux propositions émanant de l'ES2 d'orienter son fils vers une école à orientation sportive. À l'appui de ressources familiales (un de ses petits-fils est scolarisé en enseignement général dans une commune voisine), le père va privilégier la volonté de conserver Mokhtar dans l'enseignement général en le changeant d'établissement si nécessaire, vers cette école où son petit-fils est scolarisé, plutôt que d'admettre une orientation vers une école de la commune qui assure une orientation sportive. C'est avant tout, comme on l'évoquera plus loin, la hantise de la relégation (vers l'enseignement professionnel) qui amène le père à tenir cette position. Pour le reste, la complexité du parcours à moyen terme que Mokhtar va connaître dans son cursus scolaire échappe visiblement à son père.

Le pilotage contrarié

Le portrait de **César** est en décalage avec la majorité des portraits carolorégiens à cause de la spécificité de la trajectoire migrante de ce dernier et

de sa maman, qui se traduit par un pilotage de celle-ci assez différent de ceux examinés à Charleroi, mais que l'on pourrait synthétiser sous la dénomination *pilotage contrarié*. La maman de César a fui le Rwanda en guerre au moment où elle allait commencer des études universitaires (précédées d'un travail préalable comme enseignante). Ces espoirs brisés de scolarité universitaire²² sont à présent projetés vers son fils aîné malgré les difficultés scolaires de ce dernier, dans un pilotage que la mère assure seule, le mari de celle-ci étant resté en Afrique (ils semblent même séparés). La maman a elle-même abandonné son propre projet universitaire pour s'occuper de la scolarité de ses enfants en opérant une reprise d'études plus courtes (aide-soignante) destinée à assurer un cadre professionnel stable mais qui ne l'empêche pas de suivre la scolarité des enfants (« *suivre mes enfants* »). Les études accaparent néanmoins, notamment sous la forme de stages et de travail de nuit, la vie quotidienne de la maman. Mais dès le début de l'arrivée en Belgique, son *projet* d'études longues pour César et son pilotage ont été contrariés par des contraintes scolaires, qui se manifestent durant l'entretien par l'usage fréquent du « *on* » pour présenter les contraintes imposées à la trajectoire scolaire de César. Alors que la maman insiste sur le fait que César a acquis durant son exil en pays africains anglophones l'équivalent du CEB, ce dernier est placé en sixième année primaire en Belgique, où il échoue le CEB. C'est la première contrariété dans la mesure où la maman de César souhaitait que ce dernier rejoigne directement le secondaire général, étant donné qu'il avait réussi « *avec distinction* » en Afrique. Mais César a des difficultés linguistiques notamment, ayant été scolarisé dans les pays anglophones, qui handicapent sa capacité à réussir le CEB. La maman place l'enjeu principal de son pilotage contrarié, notamment lorsqu'elle parle aux professeurs (ou au directeur d'une école) pour essayer de les convaincre, dans l'idée qu'il faut que César apprenne avant tout le français pour rejoindre l'enseignement général auquel il est d'évidence destiné, selon elle. Il semblerait que César ait été traité spatialement, pour reprendre la grille d'analyse de Miguel Souto Lopez, comme un élève faible puisqu'il dira lui-même à sa mère, plus tard dans la trajectoire, qu'il ne veut pas retourner « *derrière* », à *l'arrière de la classe*, où les enseignants ne s'intéressent pas à lui. César est orienté ensuite vers la première année différenciée, une expérience qui est vécue très difficilement tant sur le plan du ressentiment de César pour une trajectoire différée que d'une vie avec les pairs très limitée. La mère a accepté le passage vers l'enseignement différencié, mais elle le regrette amèrement dans l'entretien (« *pas correct* »)/« *ça décourage l'enfant* », ayant l'impression que César perd ainsi deux années alors qu'il a les capacités pour suivre l'enseignement général, même s'il reste « *lent* » (comme elle) pour la compréhension du français. Ce passage par le différencié est la deuxième contrariété imposée au pilotage. À l'époque où se déroule l'entretien, la mère est visiblement dans l'ignorance des étapes ultérieures de la trajectoire de César, parlant alternativement de première ou de deuxième année pour un retour vers l'enseignement général

²² Comme Pierre Bourdieu l'évoque dans une variante masculine : « dans le cas du père en voie d'ascension à trajectoire interrompue, l'ascension qui amène son fils à le dépasser est en quelque sorte son propre accomplissement, la pleine réalisation d'un "projet" brisé qu'il peut ainsi achever par procuration » (Bourdieu 1993f : 712-713).

dont le pilotage lui échappe (« *on m'a dit...* »/ « *je pense qu'ils vont...* »/ « *on ne comprend pas le système quoi* »). Tant César et sa mère semblent associer l'enseignement différencié (ou la trajectoire qui suit assez logiquement en cas d'échec au CEB) à l'enseignement professionnel, qui est une hantise étant donné l'évaluation familiale des capacités de César. En ayant le sentiment que ce dernier risque de « gâcher » sa vie dans le professionnel, la maman continue son entreprise de persuasion des enseignants (« *aide mon enfant s'il vous plaît* »). Dans ce désarroi, le pilotage peut prendre une forme erratique de solutions désespérées, la maman parlant de retourner éventuellement en Afrique ou de changer César de système d'enseignement en le plaçant dans l'enseignement néerlandophone, deux choix désespérés, et irréaliste pour le second, étant donné les difficultés – à nouveau linguistiques – de réadaptation qui s'ensuivraient.

Une autre catégorie de pilotage marque deux des portraits carolorégiens. C'est un pilotage que l'on pourrait cette fois qualifier de **différé**, ce qui revient à parler de **pilotage à distance**, un peu comme dans le cas des portraits de Djamel et Yasmina, étant donné l'expérience du pensionnat qui marque la scolarité des enfants²³ et le contrôle différé ou décalé des parents (ou substituts de parents) sur la scolarité. C'est un pilotage sur les « points » ramenés à la maison par les enfants, où l'on retrouve une logique populaire bien décrite par Daniel Thin²⁴.

Le pilotage différé

Dans le portrait de **Dona**, c'est tout entier autour d'un problème familial, le handicap d'un des enfants « *invalidé* », et qui est pris en charge au domicile (la maman est femme au foyer), que se construit l'architecture des choix d'écoles à partir de la possibilité d'internat qu'elles peuvent offrir pour les autres enfants, et le pilotage par les parents qui devient secondaire par rapport à ce qui se déroule comme travail à l'école ou à l'internat. Le fait que les enfants ne s'entendent pas entre eux (bagarres) a entraîné également le choix de pensionnats différents pour chaque enfant. Le pilotage comme le déchiffrement deviennent *distants* pour ces raisons d'éloignement hebdomadaire des enfants, un peu comme une variante de ce pilotage distant que l'on voyait effectué par le grand frère de Djamel et le grand frère de Yasmina. Ce qui se remarque par exemple dans le fait que la maman ne se souvienne pas avec précision du nombre d'années redoublées par Dona dans son cursus primaire. Effectué à distance, en *différé*, c'est plutôt un pilotage sur

²³ Le pensionnat peut constituer une solution désespérée des parents en désarroi d'autorité, mais impulsée par l'école, comme dans le cas de Djamel, ou être lié à des conditions de vie familiale contraintes par la maladie ou le placement d'enfants, comme respectivement dans le cas de Dona et Jérémie. Dans le premier cas, la solution désespérée se retrouve dans le portrait de Malik par Pierre Bourdieu: « Mes parents m'avaient placé là » (Bourdieu 1993e: 609).

²⁴ Dans l'interprétation que les parents donnent de la carrière scolaire, Thin soulève avec raison la similitude dans le raisonnement des parents entre l'importance qu'ils donnent aux « résultats » de leurs enfants et la « paie » professionnelle de l'ouvrier (Thin 1998 : 142). Les « résultats », comme la paie, sont la preuve des efforts accomplis. Ce sont les résultats qui « parlent » sur la scolarité aux yeux des parents d'origine populaire. Dans cette « course d'obstacles » (ibid. : 143) qu'est la scolarité de leurs enfants, les résultats sont le marqueur principal de la rigueur de la carrière, et les récompenses et les sanctions s'organisent autour de ces résultats (ibid. : 143).

les *points* que les enfants ramènent de l'école (« *elle a moins de pêtes* »). Les deux parents ont été scolarisés dans l'enseignement professionnel, que seul le père a terminé (la mère échoue en sixième année et fait une dépression nerveuse qui l'empêche de terminer les études), l'expérience scolaire ayant été négative au moins pour le père (« *J'aime pas l'école* »), en lien avec une réorientation dans les options professionnelles après un problème avec un enseignant en mécanique. Le pilotage à distance se conjugue donc probablement avec un pilotage qui se fait à *contrecœur*, étant donné les mauvaises expériences scolaires d'un ou des deux parents (comme dans le portrait de Louis). La mère de Dona évoque dans un certain *flou scolaire* la trajectoire de sa fille aînée et les changements futurs, dont elle montre une compréhension rudimentaire (« *elle est en âge de passer chez les grands* »), le père évoquant pour sa part avec la même dimension de flou le paysage de l'offre scolaire (les « *écoles de nonnes* »). Le pilotage qui s'exerce peu semble-t-il en matière de suivi direct du travail scolaire s'exerce alors plutôt sous forme d'encouragements moraux à travailler. Quand le pilotage est distant à partir d'un déchiffrement distant, les attentes sur l'évolution de la trajectoire se présentent toutes au conditionnel, sous le signe du doute, des espoirs ou de l'incertitude : la maman « *suppose* » que Dona a « *super bien étudié* », elle « *espère* » que ça va mieux et que sa fille va réussir (« *ça devrait aller* »), elle « *croit* » que Dona a « *un peu plus bossé* ». Mais elle reste dubitative, en lien avec le déchiffrement de l'habitus de sa fille que nous allons examiner plus loin. Dans leurs trajectoires scolaires, les enfants semblent en définitive *reproduire* dans leur retard scolaire systématique le peu de plaisir que le père avait pour les études, comme l'aîné des fils qui « *se fout de l'école* ».

Dans le cas de **Jérémy**, ou c'est la tante (et marraine) de ce dernier qui assume la garde provisoire (et non souhaitée) de Jérémy suite aux graves épisodes de drames (décès de la maman quand Jérémy a 11 ans) et conflits familiaux (épisodes de prison du père, fugues de Jérémy pour échapper au père), le pilotage ne transparaît que faiblement dans l'entretien. Il faut aller le déceler dans les interstices de l'entretien alors qu'il est omniprésent dans les portraits des enfants de classes moyennes examinés plus haut. En ce qui concerne la première période, celle qui s'arrête avec le placement provisoire de Jérémy chez sa tante (et marraine) et le conjoint de celle-ci (le parrain), et qui couvre le cursus primaire, il faut constater que la maladie de la mère, la déresponsabilisation parentale du père et les épisodes de prison de ce dernier ont dû rendre le pilotage inexistant, Jérémy ayant apparemment été pris en main par un (ou plusieurs ?) instituteurs, y compris à travers un « *coup de pouce* » pour passer son CEB. Il semble que Jérémy ait perdu une année en primaire. On ne sait rien en ce qui concerne la décision du choix de l'école ES4. La deuxième période commence alors avec une reprise du pilotage par la tante et l'oncle de Jérémy, suite à une garde provisoire qui dure quand même déjà depuis presque deux ans, un pilotage qui a été mouvementé pour la première année scolaire à l'ES4, à cause de l'absentéisme de Jérémy, qui dissimule ce décrochage à sa tante. On ne sait rien du capital scolaire de celle-ci, que l'on voit parler de méthodes pédagogiques en lien avec la carrière mouvementée de son neveu (les « *bases* »/« *psychomotricité* »), mais la remarque qu'elle porte sur

son frère (« *je le tue* ») et le métier ouvrier de son conjoint montrent une famille populaire où le capital scolaire n'est pas forcément important. Les traces de pilotage apparaissent au-delà des remarques pédagogiques évoquées ci-dessus, dans une évaluation de Jérémie comme pratiquement illettré au sortir de l'enseignement primaire (« *sans savoir lire* »/« *lit très mal* »), et dans une remarque critique sur la méthode de travail de Jérémie (travailler en écoutant de la musique). Mais le pilotage de la marraine et du parrain, comme dans la famille de Dona, est un pilotage à distance, différé, Jérémie étant au pensionnat durant la semaine, la tante expliquant qu'elle a de ce fait « *du mal à suivre* » Jérémie : « *Au moins il est à l'internat, il est suivi, qu'on pensait... pour lui étudier, pour lui travailler et alors, je crois qu'à l'internat, il joue plus que travailler quoi. C'est ce que je dis. Bon, il reviendrait tous les jours, moi il serait ici en train de travailler et je verrais son travail. À l'internat, on sait rien faire !* » Un pilotage distant se manifeste alors surtout sous l'angle moral des encouragements à la scolarité, relevés par Jérémie en comparaison de l'absence d'encouragements chez son père (« *on me pousse* »/« *on s'en foutait* »). C'est également sous l'angle moral que la tante juge qu'il y a du « *laisser-aller* » dans l'ES4 en ce qui concerne les épisodes de chahut dont elle entend parler, alors que l'école était « *fort reconnue* » auparavant. Quand elle entend parler de ces épisodes par Jérémie, la tante est choquée que les enseignants puissent se laisser faire, être « *dépassés* » à ce point, comme cet enseignant qui le leur dira ouvertement quand ils se voient convoqués. La tante affirme alors que si c'était elle qui était en charge, les choses iraient autrement (« *crac un jour de renvoi !* »). Ce qui est intéressant, c'est que le *dossier scolaire* passé de Jérémie (et pas seulement pour la première année mouvementée à l'ES4, mais pour des faits remontant à il y a quelques années), qui joue comme une épée de Damoclès sur la réputation du jeune homme dans une logique typique de stigmatisme scolaire (du mauvais élève), amène la famille de substitution à devoir intervenir pour éviter que dans les interactions scolaires entre Jérémie et certains enseignants ce dossier ne joue un rôle infamant. On voit une de ces interventions sous la forme d'une incursion en territoire scolaire de la marraine et du parrain pour parler avec le professeur qui accuse Jérémie de bagarre (« *on ne s'est pas laissés faire, quoi* »). Le pilotage de la famille de substitution tourne donc beaucoup autour du volet moral et comportemental. La dernière trace de pilotage concerne l'avenir scolaire à moyen terme de Jérémie. Sa famille de substitution s'était renseignée (« *marraine s'est renseignée et tout* ») pour une école plus axée sur l'habitus sportif de ce dernier, une école qui forme des sapeurs-pompiers, mais l'espoir semble compromis par les aléas de la scolarité de Jérémie dans le premier degré. Ce qui est curieux, c'est que sa tante et son conjoint, après avoir misé sur cette école, donnent l'impression de ne pas vouloir se lancer d'arrache-pied dans les démarches nécessaires à l'inscription ou à la prise d'informations nécessaires.

Considérons à présent une série de portraits d'élèves carolorégiens et bruxellois où le pilotage apparaît **lacunaire** ou **difficile** à mettre en place, tous les trois en lien avec des comportements de résistance de la part des enfants qui **grippe** le pilotage, les deux premiers portraits montrant en outre une même adaptation maternelle aux difficultés de

certains enfants de la fratrie qui consiste à abandonner provisoirement l'activité professionnelle pour se consacrer entièrement (femme au foyer) à ces difficultés.

Le pilotage grippé

Dans le portrait de **Hanna**, il est significatif que la maman décide d'interrompre son activité professionnelle pour pallier aux problèmes qui surviennent dans la scolarité de sa fille aînée (« *points* » qui chutent/redoublement). Très peu scolarisée, puisqu'elle a quitté l'école très tôt en Algérie, c'est néanmoins la maman qui pilote la scolarité et effectue le suivi scolaire, bénéficiant semble-t-il dans sa capacité de pilotage de l'expérience qu'elle a pu glaner comme surveillante/femme d'ouvrage en milieu scolaire, sous la forme d'une familiarisation avec l'univers scolaire à travers ces rôles professionnels. Un peu comme dans le cas des parents de Lamia (qui sont néanmoins bien plus scolarisés que la maman de Hanna), l'aide de parents au faible capital scolaire s'exerce peu sur les contenus scolaires mais plutôt par l'accompagnement moral (encouragements) de la scolarité et de l'étude (« *ils ont besoin de nous parler* ») et un système de sanctions et de récompenses par rapport au travail scolaire (via le contrôle du journal de classe) dans lequel les enfants à forte autonomie scolaire, comme Lamia ou le frère de Hanna, tirent mieux parti d'un tel pilotage, étant livrés à eux-mêmes au domicile quant à l'aide scolaire. La sanction consiste par exemple à interdire à Hanna une activité sportive extérieure, bien que d'autres facteurs puissent être en cause dans cette limitation d'une activité extérieure à la sphère domestique. Si les parents peuvent peu aider scolairement, il faut noter qu'ils font face aux difficultés de Hanna en mettant en place tant une aide par la logopédie qu'une aide par une psychologue, la maman étant pourtant fort étrangère, comme elle l'explique bien, à ce type de résolution professionnelle des difficultés. Le pilotage s'avère cependant difficile étant donné les capacités de résistance et de rébellion de Hanna, face auxquelles les parents avouent être désemparés, notamment quand ils ne résistent pas à la décision de Hanna de ne plus aller à l'école des devoirs voisine. L'autre solution de proximité aux difficultés, celle de l'aide par la grande sœur qui va terminer sa scolarité secondaire, se heurte aux chamailleries entre sœurs liées à la résistance de Hanna à cette aide ou à la difficulté de la grande sœur à faire passer l'aide sans heurts de sensibilités.

Le portrait de **Sylvie** est très riche en informations sur le travail de pilotage et de déchiffrement parental, probablement parce qu'à la différence d'autres portraits carolorégiens où une bonne partie de l'entretien est consacrée à – et même obnubilé par – les difficultés familiales parfois extrêmement graves, ici la famille (au couple encore uni) ne semble pas rencontrer de difficultés, et ce malgré des difficultés scolaires graves des trois frères aînés de Sylvie. Le standing familial indique une certaine réussite sociale, une aisance à partir d'une réussite dans les métiers ouvriers (du père surtout), le père n'ayant pas eu forcément de trajectoire linéaire (pour reprendre l'expression du père de Clément), étant donné qu'il a fait la Légion étrangère. De son côté, la maman de Sylvie a abandonné durant trois ans son activité professionnelle (femme de chambre) pour s'occuper de la scolarité chancelante de son fils aîné, suivie des

difficultés scolaires éprouvées par les trois autres enfants. Cette décision de revenir vers le statut de femme au foyer ne s'est pas faite sans regrets, mais elle a été prise de commun accord dans le couple pour gérer les problèmes de brossage scolaire et autres déviations (les « joints »/« traîner ») de Jérémie, leur fils aîné jugé « ingérable » à l'école. Les difficultés des frères cadets sont d'ordre similaire, Bryan se faisant renvoyer de plusieurs écoles, et Brandon connaissant lui aussi un parcours jugé « chaotique », une réponse du pilotage parental ayant consisté à faire suivre Bryan par une pédopsychiatre. Les trois frères sont pour les deux premiers réorientés vers un enseignement en alternance où ils trouvent une pratique professionnelle ouvrière (cuisine/menuiserie) qui semble les stabiliser, et le dernier semble sur le point de quitter le général pour le professionnel. Dans le cas des trois garçons, les parents ont développé une philosophie de la reconversion vers le professionnel qui y voit une chance et non une « honte » (« on force les enfants à continuer dans le général alors qu'ils voudraient faire quelque chose de leurs mains »). Cette philosophie est semble-t-il une philosophie par défaut, à défaut de réussite dans le général, les parents continuant de « pousser » pour que Sylvie, et même son frère Brandon, se maintienne tant bien que mal dans l'enseignement général, considéré comme ouvrant de meilleures possibilités d'avenir, pour échapper au destin social harassant du métier ouvrier (que les deux frères aînés viennent de rejoindre). Ce travail d'encouragement et d'accompagnement moral est illustré par cette phrase : « Mon mari ne veut pas qu'il [Brandon] travaille tant qu'il reste dans le général ». En ce qui concerne le pilotage de la scolarité de Sylvie, il faut distinguer deux périodes. D'abord, le cursus primaire de Sylvie, où apparaissent les premières difficultés, avec un redoublement suivi de l'échec au CEB. La maman juge rétrospectivement que la classe de Sylvie était « une très mauvaise classe », avec « beaucoup de disputes », la dimension de moqueries (stigmatisations) sur le surpoids de Sylvie au sein des pairs ayant bien été soulevée dans le portrait par Miguel Souto Lopez. Malgré le fait qu'elle ait « bossé dur », qu'elle ait été aidée par les deux parents (« on était avec elle »), Sylvie échoue (« ça n'a pas rattrapé »). L'échec au CEB, qui n'était pas prévu par Sylvie, lui est présenté par la maman avec tact (« la lourde tâche »), mais dans la division morale du travail qui caractérise la famille, est gérée par le père (le volet « autorité » du couple) sous la forme d'une sorte de sanction morale, dans son modèle d'autorité « vieille école » qui consiste à ne plus parler à sa fille pendant un mois. Celle-ci, face à ce pilotage autoritaire, s'efforce de regagner l'estime de son père en ramenant de bons points. La deuxième étape qui commence avec la décision d'orienter Sylvie vers l'enseignement différencié est avalisée par les parents, qui visitent l'école et rencontrent l'équipe pédagogique, puis se félicitent du travail mené sur leur fille, en appréciant la pédagogie du différencié (« super bien encadrés »/« petites classes »/« petits groupes »/« plus de patience », etc.) et l'attention individualisée octroyée par l'équipe, surtout, à leurs yeux, en direction des deux-trois enfants comme leur fille qui diffèrent des « énergumènes » qui forment la majorité de la classe (« une classe de fouteurs de bordel »/« n'étudient jamais »), les enseignants devant rassurer les parents face à cette dimension inquiétante d'une classe à chahut. Ils saluent avec reconnaissance (« jamais assez merci ») ce travail de l'équipe, et en particulier le

rôle salvateur de la professeur de mathématiques (« *une dame super* »/« *grâce à elle...* ») qui amène Sylvie vers l'obtention du CEB. La maman conseille même l'annexe de l'ES3 à d'autres parents dans des cas similaires. La troisième étape consiste en un retour de Sylvie vers l'enseignement général, qui implique un changement de cadre et quasiment d'institution (passer de l'annexe de l'ES3 au bâtiment principal) vécu difficilement par Sylvie, qui connaît des difficultés évaluées notamment par les enseignants comme un manque de suivi parental et qui développe une stratégie d'échec (à l'instar de son amie Nadia) pour rejoindre à nouveau « *l'annexe* ». C'est à nouveau par un travail de moralisation que les parents entreprennent de persuader Sylvie de la nécessité de rester dans le général étant donné qu'elle serait « *plus intelligente* » que ses trois frères. À l'aune de ce portrait, le pilotage attentionné et « *vieille école* » des deux parents s'est donc heurté à des difficultés inhérentes aux propriétés comme à la résistance de la jeune fille. L'affinité par défaut des parents avec une reconversion vers l'enseignement professionnel ou en alternance devrait pallier à de nouvelles difficultés de trajectoire de Sylvie.

Le cas de **Nadia** est peut-être le plus déconcertant en ce qui concerne le pilotage. On sait que la maman élève seule ses cinq enfants, ce qui ne lui laissait selon elle aucun répit (« *jamais un jour de vacances* »/« *24h sur 24* ») face aux tâches domestiques. Elle est aussi faiblement dotée en capital scolaire, ayant quitté l'enseignement professionnel en quatrième année. Mais elle a néanmoins *suivi* Nadia, selon les professeurs de l'ES3, jusqu'à la rupture spectaculaire entre la mère et la fille. L'ampleur de la colère rageuse de la mère, de son ressentiment, masque sans doute dans l'entretien post-rupture le travail de pilotage et de déchiffrement passé, comme elle est peut-être l'expression d'une déception rageuse en ce qui concerne le temps consacré (en vain, selon la maman) à ce suivi. Il y a bel et bien eu pilotage dans la mesure où c'est la mère de Nadia qui s'est efforcée de sortir sa fille de l'enseignement spécialisé (en lui faisant repasser des tests au PMS) pour qu'elle rejoigne l'enseignement normal. À cette occasion, en évoquant des bagarres où Nadia est (injustement selon elle) prise à partie, la maman fait une de ces *incursions* sur le territoire scolaire que les agents scolaires apprécient généralement assez peu (on l'a vu dans le portrait de Lamia), pour défendre sa fille. Une autre trace de pilotage se marque dans les anticipations de réussite du CEB par la maman avant la stratégie d'échec mise en place par Nadia. Un des aspects du pilotage consistant à effectuer des changements d'écoles (le premier changement avait été de quitter l'enseignement spécialisé et ses brutalités infantiles), la maman soupèse la possibilité d'un nouveau changement en évoquant à juste titre les difficultés de réadaptation éventuelles à un nouveau cadre scolaire. Mais si le pilotage existe, il n'en apparaît pas moins limité et parfois contre-productif, par exemple en ce qui concerne la sœur cadette de Nadia. On voit la maman de Nadia expliquer avec un certain irréalisme que si sa fille a eu des difficultés jusqu'à présent, « *l'année prochaine elle va cartonner* » grâce à son suivi (« *je rigolerai pas* »), pour ensuite reconnaître que Nadia ayant quitté le domicile, cela ne sera probablement plus le cas. Les rares moments où la maman entreprend d'expliquer les difficultés scolaires de sa fille donnent l'impression d'un

pilotage axé sur une capacité assez faible de déchiffrement des propriétés scolaires de Nadia (« elle s'est fait choper »/« je pense... que c'est en maths »). Mais c'est surtout quand elle évoque à deux reprises la sœur cadette de Nadia atteinte selon elle (comme Nadia) de « retard mental léger », que l'on voit comment la mère peut rapidement « s'énerver » face aux lenteurs et limitations de sa fille présentée comme un « escargot » avec laquelle une discussion normale est impossible (« tu fais chier »), et dont elle se moque ouvertement en lui faisant compter les enfants du voisin incriminé dans la « déchéance » morale de sa fille.

La famille de **Morgane** tend plus du côté des classes populaires que les classes moyennes, notamment par les métiers exercés dans la restauration et le déclassement paternel à partir d'infortunes professionnelles (et ce malgré un début d'études universitaires en cours du soir qui a tourné court). L'intensité de l'implication dans les métiers de la restauration durant le cursus primaire de Morgane a limité considérablement l'intervention des parents dans la scolarité de celle-ci, comme on l'a vu dans le portrait, générant une forme d'autonomie *par défaut* développée par Morgane. Les changements d'école se sont faits au gré des déménagements dus aux infortunes professionnelles familiales. Le pilotage effectué par le père de Morgane, qui est à l'avant-scène de l'entretien collectif des deux parents, s'avère déconcertant. Le père parle ainsi d'un souhait d'inscrire Morgane dans l'enseignement néerlandophone qui n'a pas pu se réaliser, mais donne peu de raisons de penser qu'un véritable pilotage ait été effectué en dehors de déclarations d'intention. Si le père de Morgane valorise cette autonomie par défaut de sa fille comme une forme d'« indépendance » de celle-ci, il n'en exprime pas moins un sentiment de culpabilité quant au fait qu'elle ait été longtemps livrée à elle-même. Quand la première année scolaire secondaire de Morgane commence à mal se dérouler, toujours accaparés par leur activité professionnelle, les parents délèguent le suivi scolaire vers l'extérieur, à travers un professeur particulier (institutrice/copine des parents). Le père de Morgane tente de moraliser la jeune fille pour que l'année ne finisse pas en désastre complet, même s'il semble déjà anticiper l'échec, et brandit en dernier recours la menace de l'internat pour la faire travailler. Comme on le verra plus loin, le père a également tendance à réinterpréter les difficultés scolaires de Morgane en leur donnant des *raisons externes* à la jeune fille ou à la famille, qui permettent de *se* disculper et de *la* disculper plus aisément par rapport à ses difficultés. Enfin, le projet d'avenir à long terme évoqué pour la jeune fille (études de psychologie/psychiatrie), semble tenir de la conjugaison d'une rêverie juvénile et d'un pilotage paternel erratique, comme l'est également la gestion paternelle de l'épisode de la rêverie de Morgane pour une école militaire en France.

Dans une partie des portraits d'élèves de Charleroi, ce qui frappe quand on examine la question du pilotage de façon transversale, c'est le fait que certains parents, dans un ensemble relativement homogène **classes populaires/métiers ouvriers**, où les titres

scolaires sont faibles (études avortées)²⁵ valorisent l'idée d'une **orientation vers l'enseignement professionnel**, à la différence des familles populaires (aux métiers ouvriers) rencontrées à Bruxelles. Cette valorisation implique même que certains parents avalisent même parfois les **stratégies d'échec** délibéré de leurs enfants quand ces derniers, après avoir fait du *surplace* scolaire (à leurs yeux), dans le premier degré, souhaitent rejoindre au plus vite l'enseignement professionnel du deuxième degré²⁶. Cette valorisation peut se combiner également à un pilotage lacunaire voire même complètement **désemparé**, comme dans le cas de la maman de Giovanni. Cette valorisation de l'enseignement professionnel n'est cependant pas partagée par tous les parents, comme nous allons le voir.

Le pilotage à projet professionnel

Dans le portrait d'**Adrien**, c'est à partir de l'exemple fourni par les deux enfants aînés, Marjorie et Jérôme, que s'exerce le pilotage de la maman, en lien avec la valorisation familiale du métier de cuisinier (via la marraine). La maman qui pilote seule, en raison de la séparation avec un mari violent, a effectué des études dans un CEFA après avoir décroché en troisième année de l'enseignement professionnel, et il n'est pas certain qu'elle les ait terminées. Elle est inactive depuis près d'une dizaine d'années. Très investie dans la *participation* à la vie scolaire, et ayant effectué un choix d'école secondaire sur base de la réputation de celle-ci (« *très très bonne* »), il n'est pas certain par contre qu'elle puisse apporter beaucoup d'aide scolaire sur les contenus scolaires, étant donné qu'elle délègue le suivi scolaire aux deux enfants aînés quand elle ne comprend pas la matière. En ce qui concerne la trajectoire de ceux-ci, qui influe sur le pilotage à travers le déchiffrement des propriétés et adaptations scolaires des aînés, la grande sœur a quitté le général pour le professionnel, où elle se sent mieux (même s'il s'agit d'une fille calme dans une « *école de voyous* »), et le grand frère est considéré en quelque sorte comme *piégé* trop longtemps dans le premier degré (surplace/perte de temps), sa maman préférant qu'il rejoigne rapidement l'enseignement professionnel. Elle est donc en phase avec la stratégie d'échec délibéré que ce dernier va mener (« *à sa place j'aurais fait la même chose* »). C'est du fait qu'il ait réussi son CEB que Jérôme est prisonnier trop longtemps du premier degré, alors qu'il souhaiterait rejoindre le professionnel en option cuisine. La maman tâche donc de piloter la scolarité à l'aune de cette valorisation *sectorisée* de l'enseignement professionnel dans le secteur de la cuisine, qui est le dada et le grand bonheur de la famille (la maman n'a pour sa part pas eu une bonne expérience dans une autre option de l'enseignement professionnel). Elle entend appliquer cette même *logique* de

²⁵ Pour un exemple similaire, voir Champagne 1993b: 136, dont l'interviewé, Raymond, gardien d'immeuble HLM, a arrêté l'école à 13 ans « sans aucune instruction » et n'était « pas porté sur l'école », tandis que sa femme a « quitté l'école également très tôt ».

²⁶ Comme le soulève Daniel Thin, cette logique d'action au sein d'une partie des familles populaires vise à privilégier la « qualification » de leurs enfants plutôt que l'abstraction caractéristique de l'enseignement général. Il s'agit d'aboutir le plus vite à un « bon métier », les parents privilégiant ainsi une scolarité plus courte et qualifiante professionnellement (Thin 1998 : 132-133). Thin reprend plus loin cette piste en opposant en des termes pertinents la « logique de l'efficacité » attendue par les parents dans un « rapport instrumental aux savoirs » (des « savoirs utiles ») à la logique scolaire (ibid. : 161). C'est également en d'autres termes l'opposition de ce qui est saisissable comme immédiatement concret et utile, à portée de main, et ce qui est vécu comme « lointain » ou vague par les parents (ibid. : 163).

l'échec délibéré à la trajectoire d'Adrien, avec le bémol que ce dernier, qui adore l'ambiance de son école, devrait un jour changer d'établissement pour intégrer l'option professionnelle souhaitée. La maman confesse son ignorance sur le pilotage à mener si jamais Adrien devait néanmoins réussir son CEB, le pilotage apparaissant ainsi mieux adapté à des trajectoires d'enseignement professionnel qu'à des trajectoires d'enseignement général.

À la différence de la mère d'Adrien, le père de **Louis** ne souhaite absolument pas que son fils mène une stratégie d'échec délibérée (Louis ne veut pas changer d'école), et voudrait que ce dernier mène un cursus d'enseignement général pour échapper à l'enseignement professionnel qui n'a pas été une expérience de vie valorisante pour le papa. Mais les deux parents ayant été très peu scolarisés (pour la mère) ou scolarisés dans des conditions pénibles (entraînant un véritable dégoût de l'institution scolaire chez le père de Louis, comme chez le père de Dona), ils semblent bien en peine d'exercer un pilotage effectif et surtout de transmettre à Adrien une disposition valorisant l'importance de la scolarité qu'ils n'ont jamais eue eux-mêmes. Ainsi, si le père effectue les choix d'écoles, le travail de rencontre avec les agents scolaires et de contrôle du bulletin, et la mère l'aide à l'étude, le père déclare ne pas *souhaiter* passer du temps sur cette dernière forme du suivi, étant donné son travail professionnel de nuit qui l'éreinte. Ici, tant les propriétés scolaires des parents que le dégoût de leur propre trajectoire scolaire semblent affecter la teneur du pilotage, l'école devant contrôler le matériel scolaire et le cartable de Louis. Malgré ces lacunes dans le pilotage, le père nous donne plusieurs exemples de l'effectivité de ce dernier, à commencer par la question du redoublement de Louis en maternel qui est regretté (et imputé à une décision d'une institutrice qui aurait trop vite évalué l'enfant) comme un mauvais « *aignillage* ». La trajectoire d'enseignement primaire de Louis est assez similaire à celle de Clément en ce que les deux enfants vont connaître une expérience négative, notamment parce que Louis devient le souffre-douleur de ses condisciples. L'enfant n'est « *pas intégré* » et se fait agresser par des enfants plus âgés. Louis qui connaissait des difficultés langagières (traitées, dans la mesure des moyens familiaux, par la logopédie), voit celles-ci augmenter après l'agression. Le pilotage paternel s'exerce ensuite sur le choix de l'école secondaire, en se calquant sur le désir de l'enfant d'exercer plus tard un métier (d'ouvrier) similaire à celui de son parrain (menuisier). C'est dans cette école qu'a lieu un nouvel épisode de souffre-douleur pour Louis, avec une nouvelle « *agression* » par un condisciple qui tente de l'étrangler. S'ensuit un nouveau changement d'école où Louis menace de mettre en place une stratégie d'échec délibéré pour ne plus devoir changer d'établissement, ce qui tracasse le père dans sa gestion du pilotage, Miguel Souto Lopez notant que ce dernier pouvant être considéré comme dominé par les exigences de Louis. Les errements du pilotage paternel forment ainsi un contraste intéressant, pour le même genre de difficultés, avec celui mis en place par les parents de Clément.

Le pilotage le plus *désemparé* est celui de la maman de **Giovanni**. On ne sait pas au juste si son compagnon ou son ex-mari jouent un rôle dans le pilotage du

jeune homme, mais le pilotage exercé par la maman tient tout entier dans une phrase avancée en ce qui concerne le côté « séducteur » de Giovanni avec les filles : « *Je suis laxiste sur tout ce que tu veux mais sur ça non.* » C'est un bon résumé du pilotage en ce que la maman avoue d'emblée son désarroi en matière d'autorité, un désarroi qui a des répercussions directes sur son pilotage de la scolarité, celle-ci étant plutôt sous le contrôle de Giovanni que sous celui de sa mère. C'est peut-être pour ces raisons de désarroi profond, de perte de contrôle, d'humiliation publique aussi dans son rôle de pilotage (les enseignants se moquent ouvertement de son suivi) qu'elle saisit comme une forme d'espoir l'entretien que l'enquêtrice lui demande de faire, amenant même sa voisine et amie, qui va finalement prendre plus de place qu'elle dans l'entretien, comme si la maman de Giovanni choisissait de se mettre en retrait face à une femme qui serait plus *autorisée* qu'elle, au sens de Bourdieu, à s'exprimer sur les enjeux de pilotage de la scolarité. La maman a fait des études professionnelles (on ne sait pas si elle les a terminées), et elle est technicienne de surface dans le secteur scolaire. Sa capacité de suivi scolaire, qui sera examiné plus loin, est extrêmement faible puisqu'elle reconnaît n'avoir étudié qu'une seule leçon en une année avec Giovanni, avec l'aide d'une cousine, cette leçon se terminant selon elle en « *drame* ». Dans des situations de retours d'informations par les enseignants souvent humiliantes, la maman de Giovanni entend que celui-ci est un « *guignol* » qui peut être « *charmant* » mais pas toujours (« *quand il a envie de faire chier son monde...* »). Elle semble ne plus réagir face à ces mises en questions de son suivi, de son pilotage et de son autorité sur son fils qu'elle surcouve (elle le reconnaît explicitement) depuis la séparation avec son « *coureur* » de mari. Si la scolarité de Giovanni semble ne pas connaître de problèmes avant la fin du cursus primaire, c'est à ce moment que les choses se gâtent, la maman de Giovanni imputant une chute de points et un quasi-échec au CEB (rattrapé selon elle par l'aide de la directrice d'école) à une institutrice qui avait fait de Giovanni sa « *tête de turc* » (« *elle me l'a détruit* »). On voit la mère mener une incursion en territoire scolaire quand Giovanni est accusé par cette institutrice de lui avoir lancé son journal de classe à la tête. La maman interroge les autres élèves, obtient une information contraire à la version de l'institutrice et plaide sa cause auprès de la directrice, qui aurait blâmé l'institutrice. C'est le type d'intervention parentale dans le secteur du comportement que nous avons vu mené par exemple par les parents de substitution de Jérémy. Après cet épisode de pilotage, tout semble échapper à la maman. D'abord parce que la décision de s'inscrire à l'ES3 est prise par Giovanni pour suivre les « copains », sans qu'elle obtienne gain de cause quand elle souhaitait une école de plus faible niveau pour son fils qui serait, selon elle, destiné à l'enseignement professionnel ou au mieux au technique, une filière qui lui laisse la possibilité de « monter » si une sorte de déclic se fait en lui pour les études (« *on sait jamais que...* »/que la « *pile* » tombe dans le cerveau). Si la maman de Giovanni souhaite privilégier l'hypothèse du technique, c'est que l'enseignement professionnel où elle a elle-même été scolarisée lui a laissé de mauvais souvenirs. L'année scolaire 2009-2010 en première année commune va en tout cas lui échapper autant que le choix d'école, Giovanni menant selon ses termes amusants une « *année sabbatique* » faite de nonchalance scolaire et

d'indiscipline, surtout sous forme de bavardage et de désobéissance (« *il parlait* ») suivie par un échec et une orientation vers la 1^{ère} S. La maman souhaite le changer d'établissement vers l'établissement moins exigeant en terme de performances qu'elle avait choisi au départ, mais Giovanni refuse, probablement pour ne pas perdre les copains. La maman avoue alors son désarroi à la réunion des parents de la 1^{ère} S, entendant les retours négatifs des enseignants sans donner l'air de pouvoir réagir, et cherchant des explications qui doivent sembler fantaisistes aux enseignants tellement elles montrent une perte d'autorité et un pilotage rudimentaire (le journal de classe que Giovanni ne veut pas lui donner). À ce stade, la maman répète sa volonté de changer d'établissement comme un *credo* (« *je le laisse pas* ») basé sur les capacités faibles de son fils (« *il y arrivera pas* »/« *c'est pas une école pour lui* »), la capacité qu'elle puisse réaliser un pilotage en ce sens semblant très limitée.

5.3. Les choix d'écoles

Une partie importante des portraits bruxellois pour les parents de classes moyennes concerne les **stratégies** mûrement planifiées (et parfois regrettées ensuite) de **choix d'écoles** et quelquefois de **changements d'écoles**, stratégies qui *précèdent* et *accompagnent* le travail de **pilotage** comme elles s'appuient également sur le travail de **déchiffrement** des familles. Il apparaît que les familles sont inégalement dotées en ce domaine, le capital culturel familial, l'affinité avec les logiques et les caractéristiques du système scolaire belge francophone amenant certaines des familles à être beaucoup plus que d'autres *à même* de piloter la scolarité de leur enfant par un choix d'écoles qui s'efforce de prendre « *le meilleur* » (au sens du plus adéquat) des possibilités d'un **marché** scolaire composé d'écoles différenciées entre elles.

Que ce marché ait été plus ou moins régulé et contraint par les dernières réformes limitant la liberté constitutionnelle du choix de l'école par la famille se marque dans les récriminations que font certains parents (comme la maman de Sophie par exemple) contre ces réformes. La régulation limite leur propension à utiliser de manière stratégique les ressources de l'offre scolaire, et augmente le travail de repérage nécessaire aux choix de l'école secondaire, par exemple, puisque l'inscription dans l'école la plus souhaitée devient aléatoire.

Du côté des familles de classes moyennes, tout d'abord, il faut noter la **profusion** d'alternatives évoquées pour le choix de l'école secondaire, et de moindre manière, pour celle de l'école primaire, qui montre à la fois une logique de mise à profit d'un marché scolaire et pour l'école secondaire, la nécessité de composer avec les nouvelles réglementations en matière de liberté du choix de l'établissement, mais qui montre surtout une connaissance poussée de l'offre scolaire à l'échelle d'un espace régional comme celui de Bruxelles. Le souci d'une *relative* proximité dans le choix de l'école primaire est suivi d'une réflexion encore plus approfondie sur le choix de l'école secondaire adéquate, qui peut repousser en vue de ces choix à plus loin la distance avec le domicile familial pour trouver « *la* » bonne école aux yeux des parents.

La maman de **Jérôme** évoque un panel de trois écoles primaires considérées, et pas moins de six écoles secondaires. Si celle de **Sophie** n'évoque que deux écoles primaires, elle avance par contre sept noms d'écoles secondaires au sein desquelles le choix préférentiel se portait sur trois d'entre elles, en cas d'insuccès d'inscription dans l'école la plus désirée. Enfin, les parents de **Clément** évoquent pour leur part quatre écoles primaires (deux considérées, deux choisies) dans le cadre des difficultés de leur fils durant ce cursus, et évoquent encore cinq écoles secondaires (dont trois vraiment considérées). Les noms de certaines écoles reviennent régulièrement dans ces cogitations familiales de pilotage sur le choix de l'établissement le plus adéquat, entre souci de la pédagogie originale, souci du bon « *niveau* », mais qui ne soit pas pour autant hors de portée des propriétés scolaires de leur enfant, et évitement des écoles de quartier dans le cas des trois unités familiales, ceux de Clément étant amenés à apprécier une des vertus d'une école de proximité pour un enfant inhabituel transformé en « *cancre* » dans une école axée sur les performances scolaires, mais à déconsidérer ensuite la possibilité d'une école secondaire « *trop* » proche à leurs yeux du quartier où ils résident. Les parents de Sophie et Clément vont rejeter la possibilité d'inscrire en secondaire (et en primaire dans le cas de Clément) leur enfant dans une école de « *trop* » haut niveau étant donné les performances faibles ou l'habitus « *trop* » original de celui-ci, ce qui est d'une certaine manière le cas de la maman de Jérôme horrifiée par les exigences sur le « *bulletin* » d'une école axée sur les performances. La maman de Sophie voit à son grand dam son projet d'une école à pédagogie nouvelle contrarié par les réformes régulant le choix de l'établissement. La maman de Jérôme, on s'en souvient, de manière assez similaire à la maman de Clément, cherche une école où elle se « *reconnaisse* » et où son fils, à l'image d'une vision du monde équivalente, puisse à son tour « *se reconnaître* ». Le choix d'une école de réputation moyenne en matière de performances mais à l'ambiance « *familiale* » et au recrutement social plutôt classes moyennes (ou « *socio-culturel* »), comme le soulevait la maman de Clément, semble satisfaire les trois unités parentales.

Le contraste est important avec le portrait de **Morgane**, où les parents en trajectoire de déclassement social ne mettent pas en avant de choix stratégique d'école primaire et dont le panel d'écoles secondaires envisagées ne comprend que deux établissements, dont l'un (qui est choisi) est à proximité du domicile, à nouveau.

Dans les classes populaires, par contre, et au sein des familles se situant même dans le sous-prolétariat (comme celles de Nadia et Dona), c'est une école de quartier populaire comme école de *relative* **proximité** qui est choisie d'emblée pour le cursus primaire, à des fins pratiques, qui consistent à éviter des déplacements inutiles :

Nous avons vu que le choix des parents de **Morgane** se porte sur des écoles de proximité pour le cursus primaire, suite à une série de déménagements successifs. De même, les parents de **Louis** choisissent la deuxième école primaire de ce dernier après un déménagement, l'école précédente étant

considérée trop loin du domicile actuel. **Adrien**, du temps où ses parents vivaient ensemble, était inscrit dans une école proche du domicile. Suite au déménagement près de Charleroi, il est à nouveau scolarisé à proximité (« *c'est l'école communale qui est ici tout près* »). Les enfants de la maman de **César** sont scolarisés dans la même école de quartier (« *ici dans le quartier* »). **Dona** connaît dans son cursus primaire deux écoles de relative proximité avec le domicile (mais sachant que la maman recherche un système d'internat). Le choix de l'école primaire de **Yasmina**, qui est la même que la première école primaire de Djamel, est effectué par la famille en toute continuité avec la scolarisation des aînés dans cette école (c'est « *là où on a été nous aussi* »). Dans le portrait de **Djamel**, la première école primaire, avant le passage en enseignement individualisé, est proche du domicile, au cœur d'un quartier populaire où Djamel retrouve ses copains de quartier (« *j'aimais bien c't'école-là, j'avais tous mes copains là* »). **Giovanni** est comme Djamel dans une école du « *quartier* » où sont scolarisés ses « *copains* ».

Il faut savoir également que les parents des classes populaires peuvent fuir certaines écoles situées dans leur quartier immédiat (surtout dans l'espace bruxellois), quand elles sont associées à leurs yeux à un **piège de la relégation**, à travers l'accueil d'un public d'élèves qui s'avère bien trop marqué par les difficultés scolaires ou trop homogène (socialement ou ethniquement) aux yeux de certains parents²⁷. Cette dimension de fuite qui consiste, pour reprendre l'expression de Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard, à « fuir les établissements les plus fuis et à demander les plus demandés » (Broccolichi et Oeuvarard 1993 : 646), se marque surtout dans l'évitement de certaines écoles secondaires²⁸ se marque également pour certaines écoles primaires, quand on voit que les parents ont évité l'école de leur quartier immédiat, même si l'école choisie reste dans un quartier populaire situé non loin, dans une autre commune. Avant d'examiner les portraits d'élèves, il paraît nécessaire de reprendre l'analyse que fait Pierre Bourdieu de la relégation et de la dimension de fuite : « le rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession a aussi pour effet de redoubler la dépossession, notamment en matière de culture et de pratique culturelle : les pressions exercées, à l'échelle de la classe ou de l'établissement scolaire ou à l'échelle de la cité, par les plus démunis ou les plus éloignés des exigences constitutives de l'existence "normale" produisent un effet d'entraînement par le bas, donc de nivellement et ne laissent d'autre issue que la fuite (le plus souvent interdite par le manque de ressources) vers d'autres lieux » (Bourdieu 1993d : 167).

²⁷ A l'inverse de la mère de famille militante communiste, interviewée par Patrick Champagne, qui décide de mettre ses enfants dans un collège de proximité, mais qui s'en mord les doigts par la suite comme son "gamin" est entraîné dans des effets de bande (Champagne 1993a: 105).

²⁸ Ce qu'une enseignante interviewée par Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard appelle « l'école des pauvres » ou le « collège des pauvres » au sens où l'enseignement public accueille les enfants des travailleurs immigrés (Broccolichi et Oeuvarard 1993 : 643), avec comme conséquence une de ces adaptations professorales que Becker (1952) a bien analysées, quand l'enseignante explique : « Voilà. Je ne suis même plus une enseignante, j'essaie de ne pas les emmerder. (...) C'est dur parce qu'à un moment je me demande ce qu'ils peuvent faire, et ce que je peux pour eux... (...) J'ai vraiment baissé mes exigences. » (Broccolichi et Oeuvarard 1993 : 643). Sur la problématique de la fuite hors de la relégation, voir cet article et Broccolichi 1995. Pour un bon exemple de fuite parentale consistant à retirer l'enfant d'un établissement considéré comme problématique (« mal fréquenté »), voir l'entretien d'Emmanuel Bourdieu (1993 : 737) avec un videur de boîte de nuit.

C'est le cas pour **Mokhtar**, bien que les raisons du changement d'école primaire après la première année ne soient pas évoquées. Le fait qu'une partie de la fratrie (les aînés) ait été à l'école de quartier et une autre, comme le cadet, à l'ES2, qui est située plus loin du domicile, dans une autre commune populaire, montre une véritable stratégie de changement d'école, même si le père déclare qu'elle n'est pas de son chef mais qu'elle a été décidée par ses enfants. Il est possible que comme dans la famille de Yasmina, ce changement ait été impulsé par les aînés à l'aune de la réputation des écoles du quartier, sous la forme très probable d'une fuite hors du quartier.

La même logique de proximité prévaut dans le cas de **David**, à travers la fuite parentale hors d'un établissement associé à la relégation (l'ARC) dans son rassemblement d'élèves sous un angle ethnique particulier qui semble déplaire aux parents de David, l'isolement délibéré de la diaspora roumaine par rapport à d'autres groupes sociaux issus de l'immigration ayant été relevé par certains agents scolaires.

Ces choix de proximité ne signifient pas que l'école de proximité ne puisse pas, dans les cas des écoles secondaires, disposer d'une certaine **bonne réputation** dans l'accueil d'un public populaire, à l'échelle du quartier ou à une échelle un peu plus vaste (comme la maman de **Hanna** qui évoque l'école primaire de sa fille comme une « *très bonne école* »). Certains parents des classes populaires peuvent d'ailleurs se situer à la frontière limitrophe entre souci de proximité et exigence de qualité, sans que l'on retrouve les hésitations entre plusieurs écoles primaires qui marquaient les trois premiers portraits :

Le portrait de **Lamia** illustre une stratégie parentale de pilotage qui mise sur une ascension sociale via l'école. Les deux parents évoquent alors le choix de l'école primaire dans une logique qui ressemble fort à celle mise en place par les classes moyennes, les difficultés langagières en moins : « (le papa :) *J'ai entendu beaucoup sur ETS, "Ils sont bien" ... (la maman :) Parce que il y a une amie ici qui m'a dit "Voilà, ETS c'est une très bonne école, euh... Il y a des professeurs qui sont excellents vraiment".* »

Ce qu'un des interviewés, le grand frère de Yasmina, appelle le « *facteur proximité* », joue également dans les choix d'**écoles secondaires** par les parents populaires, parfois dans une logique de continuité entre l'école primaire qui a été choisie et le fait qu'elle organise également un enseignement secondaire. La proximité peut jouer un rôle important en ce qui concerne les filles issues de l'immigration marocaine, que les familles souhaitent garder, dans un objectif de contrôle social, à proximité du domicile :

Le facteur proximité

Dans le cas de **Yasmina**, c'est tout naturellement que pour les filles l'école de proximité où les filles de la famille ont été scolarisées avant elle a été choisie : « *Parce que c'est à proximité. On est pratiquement tous passés par là. Voilà, c'est l'école de proximité. Les grands frères et les grandes sœurs sont passés par là. Donc pourquoi pas...* »

Au stade du choix de **l'école secondaire**, les choses peuvent se rapprocher entre les stratégies complexes des parents de classes moyennes et certaines stratégies menées par les parents de classes populaires, dans la quête de « *la* » bonne école secondaire idéale en ce qui concerne les difficultés de leur enfant (ou au contraire, et plus rarement, en ce qui concerne ses possibilités), y compris à travers des changements d'établissement planifiés.

Trouver « *la* » bonne école

Cette recherche d'une école de « bonne » réputation par les parents de classes populaires se marque dans ce que racontent les deux parents de **Lamia**. Il apparaît que le projet parental fervent d'ascension sociale via l'école, qui pouvait amener à chercher des écoles secondaires loin du domicile, était en balance avec les hantises liées au contrôle social sur les enfants de sexe féminin, où les longs déplacements pour se rendre à l'école attisent la peur de la maman des mauvaises fréquentations, et de toutes sortes de dangers pour sa fille (« *J'ai cherché partout. Mais quand même, comme j'ai peur d'elle [j'ai peur pour elle]. Elle va prendre métro [ou] bien tram* »). Cette balance a pesé dans un premier temps en direction d'un établissement de relative proximité que des agents scolaires de l'école primaire de Lamia leur avaient conseillé en fin de cursus primaire, l'ES2 (« *Bon j'étais en réunion avec [j'ai été à une réunion dans l'école]. En disant que voilà, à l'intérieur, c'est une très bonne école. Mais en dehors, on sait rien. Et puis je dis, pourquoi pas je l'inscris ici* »). Pour toutes sortes de raisons examinées dans le portrait, dans un mélange entre souci du « niveau » et hantise du « mauvais » voisinage de l'ES2, les parents se sont décidés à un changement d'école planifié dès le début du secondaire, mais mis en place à la troisième année seulement. Lamia elle-même était très fortement impliquée dans ce souhait de changement d'établissement, comme nous l'avons vu. L'établissement de très haute réputation que briguaient les parents ne leur a pas été accessible, et Lamia a été inscrite en troisième dans un établissement moins réputé mais qu'ils considèrent visiblement comme meilleur que l'ES2.

La maman d'**Adrien** affirme la question de la réputation de l'école secondaire choisie pour son fils de manière répétée (« *j'ai une voisine qui a deux de ses neveux dans cette école, qui a une très, très bonne réputation* »/« *cette école, qui a une très, très bonne réputation* »/« *Et alors on a trouvé une école où il est maintenant, qui a une très bonne réputation, qui est une très bonne école* »).

On ne sait pas si le choix de l'école secondaire de **Sylvie** l'a été de manière stratégique, mais l'appréciation par la maman du travail effectuée par l'équipe du degré différencié l'amène en tout cas à recommander l'école à d'autres parents qui sont dans la même situation : « *C'est une école super. D'ailleurs je la conseille à des amies lorsque leur enfant a raté* ».

Dans le portrait de **Jérémy**, il est difficile de savoir si les parents de substitution avaient choisi eux-mêmes l'école ES4 autrement que sur base de la recherche d'un pensionnat (le fait que l'école soit associée à un pensionnat se retrouve dans les deux situations familiales de Jérémy et Dona, on s'en souvient). Ils s'étonnent en tout cas dans l'entretien du chahut qui contraste

avec la bonne réputation passée de l'établissement. Et s'ils orchestrent enfin un projet d'inscrire Jérémie dans une école de la région qui forme des sapeurs-pompiers, ce projet a, comme on l'a vu, été contrecarré par le retard scolaire du jeune homme.

La dimension de **fuite parentale** se retrouve dans certains récits de parents, qu'il s'agisse d'éviter le piège de la relégation exposé plus haut, ou ce que l'on pourrait appeler l'engrenage de la déviance dans certaines écoles marquées par des brutalités entre élèves :

La fuite parentale

Un des épisodes majeurs du pilotage effectué par la maman de **Nadia** a consisté à tirer sa fille de l'enseignement spécialisé où les récits de bagarre prenaient une dimension picaresque, tels que racontés par Nadia, pour la faire rejoindre l'enseignement de l'ES3, une école dont plusieurs parents avancent la bonne réputation (« *moi j'ai insisté à dire que je voulais plus qu'elle aille à l'école là, parce que ça allait finir en drame et tout* »). C'est donc une stratégie de fuite avant tout, au départ, et l'on sait peu de chose des stratégies de choix d'écoles primaires et secondaires dans l'entretien, hormis un projet contrarié par l'adaptation de Nadia à l'ES3, qui rend un nouveau changement fort risqué : « *Parce que euh, l'année passée, si elle aurait, enfin si elle aurait voulu, elle aurait réussi son CEB et là elle partait pour euh... en général quoi, au grand collège des Amis de Jésus [nom d'école anonymisé] mais bon, comme déjà elle venait de rentrer dans l'école là et de s'adapter et qu'elle était bien lancée pour euh... enfin ça allait, ils arrivaient à la gérer et tout. Impulsive comme elle est, je me suis dit s'il faut la rechanger d'école et tout, c'est encore reparti* ». Il faut éventuellement mettre ce programme contrarié en lien avec ce que raconte la maman par ailleurs sur le niveau des écoles : « *enfin si elle aurait pu aller dans des écoles enfin un petit peu plus haut euh... j'aurais été encore plus contente mais euh...* ».

La fuite de **Louis** hors de son premier établissement secondaire amène à reparler du paradoxe que constitue le discours parental, entre volonté de maintenir si possible Louis dans l'enseignement général et inscription dans la première école sur base de la gamme de ses options professionnelles. Toujours est-il que c'est suite à l'agression de Louis dans cet établissement que le papa, qui est le membre du couple qui choisit les écoles, opte pour une inscription à l'ES3 dont il a entendu la « *très bonne* » réputation.

Une autre dimension du portrait de **Lamia** examiné ci-dessus est évidemment la dimension de fuite. Sans la volonté de fuir un « mauvais » voisinage, les parents de Lamia n'auraient peut-être pas mis en place leur projet de départ d'inscrire leur fille dans une école située beaucoup plus loin du domicile. Cette fuite est exprimée en ces termes : « *Parce que en disant que dans l'école, il y avait une mauvaise réputation, pas à l'intérieur mais en dehors. Il y a des gens qui fument, il y a des...* ».

Ces choix d'écoles peuvent également impliquer la fuite des écoles *du* quartier où les parents sont domiciliés, une fuite qui transparait par exemple dans le

choix de l'ES2 plutôt que des écoles du quartier pour **Mokhtar**, et quand **Mokhtar** fait la moue en pensant aux écoles situées près du domicile (« *Si je fais une école comme celle-ci j'aurais pas voulu* »).

Cette fuite se présente encore quand le grand frère de **Yasmina** raconte la transposition des garçons de la fratrie vers une école située de l'autre côté de Bruxelles, alors que les filles, par contre restent dans une logique de proximité inscrites à l'ES2 (« *le facteur proximité* »).

Enfin, la dimension de fuite face au piège de la relégation se retrouve encore quand le grand frère de **Djamel** évoque le piège de la relégation constitué à ses yeux par des écoles comme l'ARC ou l'ARAV (« *J'ai l'impression que c'était la seule école qui prenait un petit peu les restes, je dirais, les rebuts, un petit peu, de la société* »), son cadet évoquant pour sa part en ce qui concerne la réputation de l'ARAV quelque chose de tout à fait similaire : « *Ouais... y'a... j'ai entendu des... d'toute façon quand on m'disait : "C'est pas une bonne école, c'est une école influençable"...* »

Pour reprendre une catégorie voisine de celle du pilotage, il arrive que le projet parental de choix d'école soit **contrarié** par l'évaluation qui est faite des propriétés scolaires de leur enfant. C'est ainsi que les parents se laissent quelquefois **persuader** de la nécessité de rabattre leurs **espérances** dans le domaine des choix d'écoles :

Le choix contrarié

La famille de **Hanna** avait effectué un déménagement durant le cursus primaire qui amène un changement d'établissement. À la fin de ce cursus, alors que la maman planifie une inscription dans un établissement scolaire sur base de sa réputation, les agents du PMS la dissuadent d'opérer ce choix, ce qui va la rabattre sur un autre établissement, l'ES4 : « *Alors j'ai préféré d'aller voir le centre PMS. On a discuté un petit peu. Hanna elle a été discuter un petit peu avec elle. Elles ont regardé. Normalement quand elle était en 6ième primaire, je l'avais inscrite à l'école de Vauban. Le centre PMS ils m'ont dit qu'elle arrivera pas là. C'est beaucoup, c'est trop pour elle. (...) Et ils ont parlé avec elle. Ils ont demandé elle préfère quoi et tout. Et ils ont regardé quand elle avait dit le sport, ils ont regardé dans leurs dossiers et tout, ils ont dit ES4 ou [nom de l'école]. C'est les deux seuls pour Hanna. Pour son niveau* ».

D'une certaine manière, la trajectoire de **César** pose un problème similaire à celle de Hanna. L'orientation de César vers l'enseignement différencié à complètement contrecarré le projet maternel d'enseignement général, comme nous l'avons vu. L'appréciation de l'école par César comme par sa maman étant, au moment où ils sont interviewés (et donc avant la réussite du CEB), très négative (quand ils associent degré différencié et enseignement professionnel), il est possible que le choix de l'école, qui n'est pas présenté comme délibéré et mûrement planifié dans l'entretien avec la maman, ait été vécu lui aussi comme une contrainte.

Reste un dernier cas, celui un peu atypique de la mère de Giovanni, qui a déjà été considéré dans le cadre du pilotage, du déchiffrement et de suivi scolaire sous l'angle de la

déresponsabilisation parentale et de la résistance juvénile. Comme le pilotage, la dimension de choix d'école est **contrecarrée** par cette résistance :

Le choix contrecarré

Le cas d'un pilotage qui s'effondre complètement, comme dans le cas de la maman de **Giovanni**, se manifeste ici dans le fait que ce n'est pas celle-ci qui a eu son mot à dire dans le choix de l'établissement secondaire mais qu'elle s'est laissé plier au choix effectué par son fils pour suivre les « copains ». Dans son propre projet de pilotage contrecarré, la maman de Giovanni souhaitait une école moins forte, étant donné son évaluation des limites scolaires de son fils (« *C'est pas une école pour lui* »).

5.4. Bouche-à-oreille et réseau de relations

Le travail de **repérage** des écoles s'avère d'abord indirect, à travers le **bouche-à-oreille** sur la **réputation** des écoles, puis quelquefois direct, à travers les « visites » de l'établissement (parfois en famille), et la rencontre éventuelle avec l'un ou l'autre agent scolaire. Il est patent que les familles de classes moyennes peuvent pousser le travail de repérage assez loin en allant visiter plusieurs écoles, comme le font les parents de **Jérôme**, la maman de **Clément** semblant presque gênée (« *On n'est sans doute pas... des bons parents au sens où j'ai pas été visiter beaucoup d'écoles* ») de n'avoir mené pour sa part qu'un travail de repérage limité pour le cursus primaire de Clément. Quand on parle de « réputation » des écoles, les considérations varient entre celles qui portent sur le « niveau » (une école plus ou moins *cotée* en matière de performances scolaires²⁹) et celles qui portent sur la qualité du public (les craintes des « mauvaises fréquentations » de la part de certains parents).

Le bouche-à-oreille fonctionne à partir d'un **réseau de relations**, qui peut être plus proche du voisinage, du quartier, dans le cas des classes populaires. À partir de ces informations indirectes, les parents peuvent mener ensuite un travail de repérage direct, en allant visiter l'école, en rencontrant la direction de celle-ci, voire en menant ce travail de repérage dans plusieurs écoles. Il est caractéristique de voir certains parents de classes moyennes à Bruxelles qui avaient déjà mené un travail considérable de repérage pour le choix de l'école primaire mettre au carré l'ampleur de ce travail quand il s'agit de choisir l'école secondaire, étant donné le caractère très demandé de certaines écoles (listes d'attente). Les parents se ménagent ainsi un système de priorités sur plusieurs écoles, en espérant que leur enfant sera accepté dans celles qu'ils souhaitent le plus obtenir pour ce dernier.

5.5. Le déchiffrement

Le binôme du pilotage est la catégorie analytique du **déchiffrement (compréhensif)**. Cette catégorie s'est à nouveau dégagée du travail d'analyse compréhensive des portraits

²⁹ Voir par exemple Bourdieu 1993e: 605 pour le « lycée de banlieue peu coté » de Malik, l'interviewé de « Oh! Les beaux jours » [auparavant publié comme : « L'école et la cité »]. Sylvain Broccolichi évoque la « réputation » française comme celle qui porte sur le taux de réussite au bac (Broccolichi 1993a : 621-622)

impliquant des familles de classes moyennes à forte capacité de pilotage, et en particulier du portrait de Jérôme. Il ne s'agit pas d'une simple volonté, chez les parents, de prendre en compte les états émotionnels de leurs enfants dans un souci de « *bien-être* » de ces derniers, souci qui illustrerait bien les systèmes de valeurs qui sont en jeu. Le déchiffrement prend effectivement ces accents de psychanalyse amateur chez certains parents, mais il s'étend plus largement à la capacité à déchiffrer l'**habitus particulier** de leur enfant, notamment sous l'angle des **propriétés scolaires** de ces derniers et des **adaptations** qu'ils réalisent aux attentes et **logiques scolaires** rencontrées au fil de sa carrière scolaire. Si par déchiffrement on peut entendre par exemple la lecture d'une partition, on peut se dire que l'équivalent des parents qui ont appris le solfège est ceux qui ont acquis une maîtrise spécifique dans l'étude des propriétés et adaptations scolaires, devenant ainsi experts en déchiffrement scolaire de l'habitus de leur enfant.

Les parents suivent – voire scrutent – attentivement chaque phase de la carrière (école maternelle, école primaire, école secondaire, changements d'écoles), parfois avec inquiétude, quelquefois en manifestant même rétrospectivement des doutes et des regrets sur leur gestion de certaines de ces phases. Ils « décryptent » (Chamboredon et Prévot 1973 : 325), *décodent* et *interprètent* de la sorte avec plus ou moins d'intensité, par un travail compréhensif assez proche de celui de l'équipe sociologique dans la présente enquête, les actions et adaptations scolaires de leurs enfants, afin d'anticiper les mouvements nécessaires que doit prendre ensuite leur pilotage³⁰. C'est pour cela que le déchiffrement et le pilotage forment un couple indissociable chez ces parents.

C'est le long exposé par la maman de **Jérôme** de son travail de *compréhension* des propriétés scolaires de son fils qui nous a permis de mettre en place la notion de *déchiffrement (compréhensif)*. Dans les termes employés par la maman, déchiffrer se traduit en effet par *comprendre* (« *je commence à comprendre...* » / « *j'ai finalement compris* »), mais tout ce travail patient, au fil des années, donne parfois l'impression d'une sorte de *traduction* ou de *décodage* patient d'un texte arcanéen écrit dans une langue ancienne ou étrangère par un chercheur érudit. C'est surtout en ce qui concerne l'étape de transition entre enseignement primaire et secondaire que la maman de Jérôme nous présente ce travail de déchiffrement. Jérôme avait selon elle réussi son CEB sans problème, et le voilà en difficulté en première année secondaire. L'interprétation que fait sa maman cerne un « *stress au changement* », une « *peur* » de la nouveauté, la nouveauté étant ici représentée par les logiques scolaires propres à l'enseignement secondaire à l'ES1. Nous avons vu comment ce déchiffrement nourrissait une adaptation de la maman dans son pilotage, sous la forme d'un suivi plus direct et plus directif de Jérôme, qui s'avère rassuré quand il est suivi directement. La peur

³⁰ Le déchiffrement n'a rien d'une science exacte. C'est ce que montre le très bel entretien que Rosine Christin fait avec une enseignante qui a négligé, entièrement prise qu'elle était par le travail de déchiffrement qu'elle opère sur ses élèves qu'elle « aime », d'être aussi attentive pour ses deux filles aux trajectoires d'échec et de crise (fugue, drogue) dont elle n'a « pas su prévoir ni prévenir cet effondrement ». Comme le soulève Christin, « il aurait fallu s'avouer trop de choses » sur sa propre vie pour mener ce travail de déchiffrement à bien (Christin 1993b : 654). Ce travail est mené postérieurement, après les dégâts dans les trajectoires de ses filles (ibid. : 666), leur mère commentant avec amertume sur ce traitement *ex post* : « On fait de la psychanalyse comme on peut » (ibid. : 658). Les termes sollicités pour évoquer le travail de déchiffrement renvoient comme on le voit à l'univers de la psychanalyse ou de la psychologie, la maman évoquant « la grande erreur de ma psychologie » (ibid. : 670) ou le fait qu'elle ne « voyait pas » « tous les problèmes intérieurs aux gens ».

peut parfois se transformer en « *panique* », et ce même en deuxième année où Jérôme s'est pourtant « *plu* » directement, alors qu'il avait peur de la première année. Un deuxième aspect du déchiffrement touche au fait que Jérôme a « *du mal à évaluer* » les difficultés, et qu'il aurait dû se méfier quand il a été prévenu par sa mère que le fait qu'un professeur « *donnait* » les réponses aisément ne devait pas empêcher de faire un travail suffisant pour être capable de les donner soi-même. On voit également la maman de Jérôme déchiffrer la réponse de son fils au coup que ce dernier reçoit d'un autre élève, et apprécier la maturité (et la conformité avec la *Weltanschauung* maternelle) de cette réponse, puis tenter de comprendre pourquoi Jérôme manifeste une telle fascination pour l'argent, fascination exercée semble-t-il par une certaine littérature sportive, et qui se traduit éventuellement dans la rêverie de Jérôme pour le métier d'avocat, essentiellement considéré sous l'angle de la réussite économique. Le déchiffrement culmine enfin dans l'anticipation de l'avenir professionnel, qui peut influencer les orientations à moyen terme que doivent réaliser les parents, quand la maman de Jérôme présente comme un petit résumé de l'habitus particulier de son fils en disant que ce dernier n'est pas un « *intellectuel* studieux », et en reconnaissant la sensibilité de Jérôme pour le sport, qui nourrit un habitus sportif en phase avec l'habitus du papa, qui est moniteur sportif. Une dernière trace de ce travail de déchiffrement se lit en creux dans l'indignation de la maman quand elle raconte une rencontre avec la titulaire de la classe de son fils où sa capacité de pilotage semble être mise en doute (« *comme si j'étais pas consciente...* »/« *Comme si j'avais jamais parlé avec mon fils* »). À travers ce jugement, c'est sa capacité à déchiffrer l'habitus de Jérôme et à anticiper en conséquence son pilotage scolaire qui a été mise en doute. Enfin, il faut soulever un dernier élément relatif à ce portrait, et qui peut nourrir la discussion des autres. Comme il l'a été dit plus haut, l'entreprise compréhensive de déchiffrement n'a rien d'évident, dans toute sa complexité, et elle peut soulever des doutes et des interrogations de pilotage chez les parents, comme c'est le cas lorsque la maman de Jérôme, face au deuxième problème qu'elle a soulevé chez ce dernier, sa difficulté à évaluer les difficultés, avoue ne pas savoir comment y répondre (« *je ne sais pas comment cela s'acquiert* »).

Le deuxième portrait emblématique du déchiffrement, c'est celui de **Sophie**. À nouveau le déchiffrement suit les grandes étapes de la trajectoire scolaire au fil des difficultés. Ici, c'est à la suite du divorce parental que la maman situe une première difficulté scolaire pour Sophie, durant le cursus primaire (« *elle était perturbée* »), l'adaptation maternelle ayant consisté à changer Sophie d'école. Suite à ce changement, la maman de Sophie déchiffre chez celle-ci un changement positif (le « *poil de la bête* »/« *elle a mûri* ») qui amène Sophie à la sortie du cursus primaire. La troisième phase est la phase de la carrière scolaire qui correspond au moment de l'entretien, mais qui tient aussi de la projection sur l'avenir scolaire. La maman de Sophie trouve que cette dernière n'est « *pas suffisamment en phase avec l'école* », et souhaite que Sophie « *se rende plus compte de l'importance de la scolarité* ». C'est le déchiffrement d'un certain « *je m'en foutisme* » chez sa fille qui entraîne ce constat chez la maman, une nonchalance scolaire (similaire à celle de Jérôme) qu'elle explique par l'adolescence (« *c'est l'âge* »),

attendant de sa fille un « *décliv* » révélateur d'un changement d'attitude salutaire face au travail scolaire et à l'école (comme d'autres familles rencontrées qui évoquent elles aussi ce « *décliv* » espéré). Le déchiffrement se rapproche encore de l'habitus particulier quand la maman dresse le portrait présent de sa fille comme « *une enfant intelligente, mais un peu feignante* ». Les propriétés scolaires de la jeune fille (« *elle pourrait faire de meilleures cotes* ») sont ainsi jugées en décalage avec le travail qu'elle fournit (travail scolaire « *à la va-vite* », « *plouf plouf* »). Un autre exemple de déchiffrement concerne le choix des options scientifiques, que la maman juge en décalage avec une sensibilité plutôt « *littéraire* » de sa fille, mais qui est en conformité avec les sociabilités juvéniles de celles-ci, ce qui fait que Sophie se « *sent bien* » dans ce choix d'option, ce qui représente une priorité pour la mère dans son pilotage. Le travail de déchiffrement et de pilotage se montre aussi dans l'évaluation des possibilités de Sophie par rapport au « *niveau* » attendu par les écoles considérées par la maman comme de très haut niveau scolaire. C'est notamment parce que Sophie n'a pas le « *niveau* » pour de telles écoles qu'il faut éviter un changement d'école inopportun vers le « *haut* » des hiérarchies d'établissements. Enfin, toujours du point de vue du pilotage scolaire, le déchiffrement d'une sensibilité artistique chez Sophie, qui rêve d'un cursus un peu semblable à la formation de sa mère ou au secteur d'activités de son père, donne lieu à une évaluation en demi-teinte sur l'avenir professionnel, Sophie étant jugée « *un peu jeune* » pour avoir une idée précise de son avenir professionnel et effectuer des choix d'orientation en conséquence. Un dernier exemple de déchiffrement se lit dans la régulation des loisirs, mais se combine bien avec le pilotage scolaire, quand la maman de Sophie décèle et admet chez sa fille un besoin de lire tard qui joue un rôle positif de « *sas* » de décompression de la journée.

Le portrait de **Clément** est extrêmement riche en exemples de travail de déchiffrement par la famille, les difficultés de Clément étant importantes et variées elles-mêmes, ce qui stimule tout un travail compréhensif des deux parents, à nouveau concernant les étapes de la trajectoire scolaire qui ont représenté des difficultés, c'est-à-dire presque toutes. Tout commence tôt, dès la maternelle, avec une « *pression* » scolaire sur Clément impulsée par l'école Spanach, qui s'inscrit dans une logique de continuité avec le type d'enseignement effectué en primaire et en secondaire dans l'école, des bases « *pré-primaires* » devant être inculquées dès la maternelle. Face à cette pression scolaire, Clément devient « *stressé* », « *cherche des échappatoires* » face aux difficultés d'ordre scolaire. C'est à l'aune de cette expérience que les parents vont orienter leur pilotage vers des écoles qui ne mettront pas trop de « *pression* » scolaire sur Clément. La deuxième étape problématique est celle de la première école primaire, où une combinaison d'éléments va jouer pour que Clément « *n'aime pas* » cette école. D'une part Clément n'est pas fort « *intégré* » parmi ses camarades, pour des raisons que les parents vont présenter dans une sorte de mini-portrait compréhensif, et d'autre part la « *pression* » scolaire s'exerce sur Clément et finit par le transformer en « *cancre* » de service, comme nous l'avons vu. Les parents font un portrait de Clément assez riche du point de vue compréhensif, en le présentant comme un garçon « *atypique* », un « *rêveur* », qui

aime des choses « *fantaisistes* », ce qui le met en décalage avec ses camarades. Le fait qu'il soit également « *lent* » scolairement, un peu « *maladroit* », qu'il ait un défaut de prononciation, que les attentes pédagogiques de l'école sur le plan graphique rencontrent de faibles propriétés de Clément pour le dessin, tout se conjugue pour rendre très difficile son expérience scolaire. Clément « *stresse* » à nouveau intensément, il est « *déprimé* », et il finit par être tellement écœuré et « *remonté* » qu'il veut « *mettre une bombe* » dans l'école. Le pilotage parental prend la forme d'un changement d'établissement jugé salutaire vers une école de proximité moins axée sur les performances scolaires. Dans la deuxième école primaire, en effet, Clément est jugé « *heureux* » et mieux intégré par ses camarades. Il termine son cursus primaire dans ces meilleures conditions. Le déchiffrement de l'habitus particulier de Clément influe ensuite sur le choix de l'école secondaire dans la volonté de la maman de ce dernier d'opérer une rupture avec la proximité, avec le « *quartier* » et les sociabilités infantiles du quartier et de la seconde école primaire. Si elle privilégie l'ES1, c'est en prenant le parti d'un *déplacement* nécessaire de Clément vers des élèves avec lesquels il *devrait* avoir, selon la maman (« *j'imaginais...* »), de meilleures affinités, et une « *vie sociale* » plus intéressante. Une nouvelle étape de déchiffrement commence avec le cursus secondaire, où le décodage des deux parents se noue pour faire face aux difficultés de Clément. Ce dernier est présenté, un peu comme Sophie, comme un enfant « *intelligent mais très, très peu scolaire* », qui a du mal à travailler seul, qui est trop vite satisfait de son travail et un peu « *pareseux* ». Il est « *lent* » pour le travail scolaire, « *très lent* » même, et le père de Clément pense qu'il serait même un peu injuste étant donné les difficultés scolaires lourdes de ce dernier qu'il n'ait pas quelques échecs en fin d'année. Mais surtout, Clément a « *envie d'autre chose* » que de l'école, quelque chose que l'école ne peut lui apporter, selon le papa qui voit dans la famille et ses centres d'intérêt (artistiques/politiques) une raison principale pour laquelle Clément n'est pas aujourd'hui en « *rupture* » scolaire. Clément est présenté en lien avec le premier portrait, celui du garçon « *atypique* » et « *rêveur* », comme un adolescent qui est bien plus loin « *dans ses réflexions* », selon son papa, que la majorité de ses camarades et parfois de ses professeurs. Un tel déchiffrement correspond parfaitement au type de *Weltanschauung* antiscolaire que le père laisse transparaître, ayant eu lui-même une carrière scolaire « *tout sauf linéaire* ». C'est à partir de ces riches portraits compréhensifs que les parents déchiffrent enfin l'avenir scolaire de Clément par une orientation plutôt artistique qui répondra à l'habitus de Clément et à son goût pour la « *tchatche* » et le « *théâtre* », un goût qui transparaît bien dans la manière dont Clément orchestre ses réponses à l'entretien. Enfin, dernier déchiffrement, tout aussi important que les précédents, les carences en sociabilité juvénile de Clément, au début du secondaire, qui reprennent un pas déjà pris avec la première école primaire, sont interprétées comme le fait que ce garçon avancé dans ses « *réflexions* » se sent mieux en compagnie d'adultes, comme son professeur de théâtre et le réseau de relations des parents, qu'avec des enfants, même s'il s'est fait un petit noyau de « *copains* ».

Dans le portrait de **Morgane**, le déchiffrage moins riche est également associé à un pilotage moins intense, moins « *fervent* » que pour les trois premiers portraits examinés ci-dessus. La scolarité en enseignement primaire ayant été mouvementée pour Morgane, son père, qui est à l'avant-scène de l'entretien collectif avec les parents, la présente comme ayant représenté « *un enfer* » pour sa fille. C'est essentiellement le premier changement d'école qui est interprété comme ayant représenté des difficultés, Morgane ayant perdu le contact avec les sociabilités infantiles dans laquelle elle baignait et perdu le cadre scolaire rassurant de la première école primaire (« *elle connaissait depuis toute petite* »). Le changement de cadre et la perte de sociabilités se conjuguent donc pour engendrer une expérience scolaire négative dans la deuxième école primaire (« *elle n'aimait pas l'école* »), avec en particulier une carence en sociabilités (« *pas d'amis* »). Le constat du papa de Morgane étant en outre négatif sur le « niveau » de la seconde école primaire, Morgane se retrouve selon lui avec un sérieux hiatus de niveau quand elle arrive dans la troisième école primaire, où elle redouble son année. Mais c'est plus globalement que le père interprète le portrait de Morgane à l'aune du surinvestissement professionnel dans la restauration, à travers le fait que l'enfant a été « livrée à elle-même », qu'elle a dû se « *débrouiller toute seule* », cette interprétation donnant en l'occurrence lieu à un système de réinterprétation qui s'efforce de trouver des aspects positifs à cette situation de désinvestissement parental, quand Morgane est jugée plus « *indépendante* ». C'est à l'aune de cet isolement infantile et de cette « *indépendance* » que le papa de Morgane note que celle-ci s'est adaptée à cet isolement tout en se plaignant de ne pas voir assez ses parents, puis en se plaignant actuellement de trop les voir, suite à une phase de chômage où le papa restait à la maison et au réinvestissement parental actuel de la scolarité, ou au moins du contrôle social sur la jeune fille. Du point de vue du déchiffrement des propriétés scolaires, qui est moins longuement évoqué que dans les trois premiers portraits, les parents expliquent l'échec de la première année par le fait que leur fille s'est « *laissée aller* », malgré une tentative de rattraper ses échecs en deuxième partie de l'année 2009-2010. Aujourd'hui, le papa avance de manière laconique que Morgane aurait une « *attitude positive* » à l'école, qu'elle « *aime bien* » l'école, ce qui se confirme dans la réussite en 1^{ère} S de la jeune fille. Quant à l'avenir scolaire et professionnel, le papa de Morgane la voit bien dans un univers professionnel psychologique ou psychiatrique (ce qui correspond à ce que dit la jeune fille dans son entretien) étant donné qu'elle serait « *plus avancée* », « *plus mature psychologiquement* », l'exemple un peu curieux des réactions des clients de son restaurant face aux conversations avec Morgane étant présenté comme un indice interprétatif de cet habitus proche des savoirs psychologiques.

Le paradoxe du portrait de **David**, c'est que si c'est le père qui prend toute la place dans l'entretien collectif, qui se place à l'avant-scène, il nous décrit néanmoins une sphère familiale où la division du travail se fait entre un père autoritaire qui donne les punitions, qui se veut plus dur, ou au moins plus « *exigeant* », et donc moins attentif ou réceptif aux états émotionnels des enfants, et une mère qui assure ce deuxième volet. Le père, tout à une activité

professionnelle pénible (ouvrier du bâtiment) et affecté par une dette familiale à rembourser, se présente comme n'ayant pas la possibilité de *s'inquiéter* davantage, notamment en ce qui concerne les problèmes de stress scolaire de David, qui apparaissent au début du secondaire. Et de sembler témoigner, dans l'entretien, de la nécessité de transmettre cette injonction à sa femme : *on a assez de problèmes (financiers) que pour s'inquiéter à outrance du stress de David*. Ce stress est d'ailleurs relativisé par un système d'explication qui l'associe à la puberté et remis en question comme étant un peu improbable étant donné les bonnes performances de David (premier de classe). On peut comparer ici la différence de traitement entre le stress de Clément, qui suscite tout un travail de déchiffrement familial et un pilotage parental en conséquence, et le stress de David, traité médicalement un temps, disparaissant puis réapparaissant selon les périodes de l'année, mais comme *évacué* de l'horizon des préoccupations familiales légitimes. Pour le reste, la trajectoire scolaire de David étant exemplaire étant donné ses difficultés linguistiques comme migrant allophone, le travail de déchiffrement en lien avec le pilotage scolaire est peu décrit par la famille, car peu de problèmes se posent en dehors du stress évoqué ci-dessus. David s'est « *très bien débrouillé* » et a « *bien appris* » en entrant en primaire dans le système scolaire belge francophone, et il n'aurait « *jamais eu de problèmes* », le père entendant par-là de problèmes de performances scolaires. Le stress écarté des préoccupations familiales par le père est un stress scolaire, David ayant peur de certains enseignants (et apparemment de l'échéance des examens) au point de paniquer, bien qu'il réussisse sans problème ensuite les deux premières années secondaires. Le père dresse un bref aperçu de l'habitus particulier de David en le présentant comme « *assez sage* » et même « *plus sage* » que ses cadets. Cette sagesse, le père la voit notamment dans la réaction de son fils au projet parental de rénovation d'immeuble, où David a « *bien compris* » l'enjeu familial que cela représente. Si l'avenir professionnel rêvé pour David par son père est formulé sans lien avec un déchiffrement apparent, à la différence des quatre portraits précédents, on sait à travers l'entretien individuel que cette zone professionnelle (ingénieur) n'est pas éloignée de ses préférences scolaires actuelles, ce qui indique un déchiffrement implicite du père à cet égard.

L'élément-clé du portrait de **Djamel** en matière de déchiffrement tient tout entier dans une des dernières phrases prononcées par le frère aîné lors du deuxième entretien avec ce dernier, quand il nous dit : « *si j'étais là, je pourrais mieux cerner, mieux comprendre...* ». C'est en effet un pilotage à distance, une éducation morale à distance et un déchiffrement à distance que réalise le grand frère de Djamel, parce qu'il n'est plus au quotidien au domicile, et qu'il ne joue le rôle de substitution (relative) au suivi parental ou à l'autorité parentale que de temps à autre, quand il revient au domicile paternel pour visiter la famille ou aider son petit frère. Ce pilotage et déchiffrement distant donne des phrases comme « *il semblerait que...* » ou « *il [Djamel] prétend que...* », le grand frère n'ayant qu'un accès différé, secondaire, aux épisodes majeurs de la trajectoire scolaire. Mais si le travail de déchiffrement est plus distancié, et donc moins apparent que dans les portraits qui précèdent, il existe bel et bien,

et donne lieu ensuite à un système de réinterprétation qui explique les différentes difficultés (et déviances scolaires) de Djamel par le cap de l'adolescence. Le déchiffrement qui tient le plus du portrait de l'habitus particulier de Djamel est néanmoins fugace, quand le grand frère évoque « *l'adrénaline* » de ce dernier, lors de l'épisode du renvoi de l'Athénée Royal de la Citoyenneté (ARC). C'est au contact d'une population scolaire difficile, présentée sous l'angle de la (mauvaise) « *influence* », que Djamel aurait dérapé, le frère restant assez métaphorique (« *de fil en aiguille* »/« *fait déborder le vase* »), dans sa description concrète des événements qui ont entraîné le renvoi de l'établissement. L'adrénaline est une bonne métaphore des capacités de Djamel à se laisser entraîner par son énervement, à « *exploser* » à différents moments de sa trajectoire scolaire (et sociale), notamment par des bagarres. Par contre l'évocation très rapide des « *problèmes de concentration* », des « *absences* » éventuelles de Djamel est mise au compte d'une distraction bénigne qui évacue rapidement le problème (« *comme tout le monde* »). Et tandis que Djamel avance comme explication de sa trajectoire une forme d'épilepsie, le grand frère n'évoque absolument pas l'existence de troubles qui affecteraient son cadet, ce qui constitue une énigme. S'il fallait remonter assez loin dans la trajectoire de Djamel, c'est au moment du décès de la mère de ce dernier qu'il faudrait remonter, le grand frère évoquant pudiquement le travail de deuil familial et la nécessité de ne pas laisser grandir Djamel avec des « *choses en moins* ». En matière de déchiffrement des propriétés scolaires, on voit le grand frère évoquer les difficultés en français qui demeurent lors du cursus secondaire et les difficultés en mathématiques, pour lesquelles il évoque une amélioration. Mais son travail de suivi scolaire occasionnel, couplé à un travail d'éducation morale présenté sous l'angle du « *dialogue* » avec son cadet, est rendu difficile par le fait que Djamel sature rapidement face à ce travail (la « *tête comme ça* »). Souvent, le travail de déchiffrement du grand frère s'apparente plus à la formulation d'une série d'espoirs de sortie de crise. L'espoir que l'inscription à l'Athénée royal La Sablonnière fournisse un salutaire changement de milieu social pour Djamel, l'espoir que Djamel « *comprenne* » mieux sa situation, prenne « *conscience* », prenne « *de bonnes résolutions* » suite au travail d'éducation morale, et enfin l'espoir que Djamel, à travers son rôle de grand frère sur les enfants du second lit familial, puisse se « *responsabiliser* » en montrant « *le bon exemple* » aux cadets, qu'il se « *range* » ou qu'il y ait un « *déclat* » salutaire alors que ce dernier aborde la partie la plus « *complexe* » de l'adolescence (copines/cigarettes/copains). Ces espoirs réguliers, vite déçus pour le premier, donnent lieu à un déchiffrement par le grand frère qui apparaît plus optimiste que réaliste, comme par exemple dans l'épisode de La Sablonnière (« *ça allait mieux* »). En dehors de ces trois exemples, le déchiffrement est très brièvement évoqué, quand le grand frère déclare que Djamel a « *fait des efforts* » au départ à l'ARC, quand le redoublement de Djamel entraîne une forme de nonchalance scolaire de sa part (« *il était en vacances* »), et enfin quand le grand frère note que son cadet lit plus facilement si quelqu'un reste à côté de lui pour le soutenir. La trajectoire chaotique de Djamel laisse enfin peu de place à un déchiffrement optimal de l'avenir scolaire à moyen terme ou de l'avenir professionnel du jeune homme, le grand frère se contentant d'énumérer une série de possibilités

évoquées par son cadet, et dont certaines sont rendues de plus en plus irréalistes (« *architecte* ») par la trajectoire scolaire.

À l'image du portrait de Djamel, le même problème de pilotage et déchiffrement à *distance* revient dans le cas de **Yasmina**, quand le grand frère interviewé, qui n'est pas le principal interlocuteur de l'école, tient des considérations plus générales que *sui generis* en ce qui concerne sa demi-sœur. Il y a une ébauche de déchiffrement de l'habitus particulier dans l'idée que Yasmina serait une fille « *trop facile* », qui se laisse trop facilement entraîner par les camarades, ce qui pourrait entraîner des risques, la dimension de contrôle social sur les fréquentations étant un point mis à l'honneur par la famille. Comme il l'est dit plus haut en matière de pilotage, on sent le grand frère plus intéressé à déchiffrer le cas de la sœur cadette de Yasmina que le cas de celle-ci, en ce que l'aînée des deux sœurs a moins de « *punch* » pour les études, moins de cette « *envie* » ou même « *rage* » nécessaire pour étudier. Le déchiffrement des étapes de la scolarité de Yasmina est donc plus rapidement expédié, des difficultés linguistiques d'adaptation d'une jeune migrante allophone qui amène un redoublement à une implication scolaire assez faible (« *elle se débrouille* ») présentée sous l'angle du point d'interrogation (« *peut-être qu'elle a compris la logique...* »), et des espoirs un peu vagues (« *on espère que cela va se réveiller* »).

Dans le portrait de **Lamia**, la dimension de déchiffrement est très peu présente, un peu comme elle l'était pour cet autre bon élève à l'échelle de l'école ES2 qu'est David, les parents se contenant de relever le fait que Lamia a toujours « *très bien avancé* » et au départ « *doucement* » avancé depuis son cursus primaire (« *donc rien à dire...* »). Si les parents effectuent un pilotage effectif, mais sans suivi scolaire direct (par le contenu), on ne les voit pas beaucoup déchiffrer les états émotionnels, les rêves d'avenir ou la scolarité présente de leur fille par rapport à des cas de figure concrets. C'est de manière générale que la maman déclare s'efforcer de « *comprendre* » Lamia, ce terme devant être entendu à la fois comme un déchiffrement et comme une forme de permissivité dont la maman souligne immédiatement les limites (« *mais elle doit me comprendre...* »). La fréquentation d'une école coranique est présentée comme un souhait infantile de Lamia et par cette dernière comme une décision de ses parents, mais il est probable que le choix du départ de l'ES2 vers une école de meilleur « *niveau* » et de meilleur « *entourage* » ait été co-géré par la jeune fille avec ses parents.

C'est l'entretien avec le papa de **Mokhtar** qui s'avère le plus pauvre des portraits bruxellois en matière de déchiffrement, le pilotage lui-même étant très réduit, quasiment rudimentaire. Le déchiffrement se réduit au fait que Mokhtar connaît des difficultés, le père renvoyant comme on l'a vu dos-à-dos l'école et son fils en matière de responsabilités, considérant qu'il est piégé entre leurs discours contradictoires. Ce qui apparaît, c'est qui ne cherche pas lui-même à trouver le fin mot de cette contradiction, et qu'il se replie dans une position indignée, sans aller plus loin. C'est comme si le père déléguait

totalement aux agents scolaires la responsabilité du déchiffrement des propriétés scolaires de Mokhtar. La seule trace palpable de déchiffrement, très brève, intervient quand le père répond favorablement au souhait de Mokhtar de rester à l'ES2 plutôt que de changer d'école, étant donné que les « *points* » commencent à monter, et juste avant les mauvaises nouvelles sur le mauvais comportement de son fils. La vision de l'avenir scolaire et professionnel de Mokhtar, à l'aune du pilotage et du déchiffrement limité, est quasi inexistante sinon que l'adolescent devrait rester dans l'enseignement général. Quant aux aspirations de ce dernier à devenir footballeur professionnel ou professeur d'éducation physique, elles sont comme on le sait traitées comme une aberration.

À l'image de ce que nous disions plus haut du pilotage approximatif de la mère de **Nadia**, sa capacité de déchiffrement apparaît limitée, mais elle est probablement tout aussi voilée par la colère qui domine l'entretien que l'est le pilotage effectué de par le passé. Le déchiffrement strictement scolaire s'apparente à la lecture d'une partition par quelqu'un qui n'en maîtrise pas les codes, quand la maman nous dit laconiquement que Nadia avait « *très dur* », notamment pour retenir les connaissances scolaires, et que sa fille n'était pas très « *volontaire* » pour travailler. La maman estimant qu'elle n'avait pas elle-même le « *cerveau* » pour faire des études, avec une dimension de fatalisme bien relevée par Miguel Souto Lopez, elle considère que sa fille est marquée par la même difficulté, avec « *un cerveau qui a un peu dur à retenir* ». Ce n'est donc pas dans le domaine du déchiffrement des propriétés scolaires mais dans celui du « *caractère* » de Nadia que la maman déploie son explication. Sa fille étant selon elle « *impulsive* » (un étiquetage psychologisant probablement transmis au cours des évaluations psychologiques de Nadia ou dans le contact avec les enseignants), elle juge que l'expérience scolaire en enseignement spécialisé, avec cette dimension de brutalités infantiles, aurait pu « *finir en drame* » et elle calque son pilotage sur cette certitude, en changeant Nadia d'école. Elle évoque dans la même logique l'habitus agonistique de Nadia en disant que celle-ci n'est « *pas le genre de filles à se laisser faire* ». Par contre, en ce qui concerne les relations entre Nadia et les enfants, cadets, il est possible que la maman de celle-ci noircisse délibérément le portrait en présentant sa fille comme peu attachée aux cadets (« *elle les supporte pas...* »/ *elle joue jamais avec eux*) alors que la jeune fille se présentait comme extrêmement sollicitée par les tâches domestiques d'encadrement de la fratrie.

Nous avons vu que le pilotage exercé par les parents de **Dona** se faisait de manière assez distante. C'est en lien avant tout avec un déchiffrement différé par la distance qui s'installe entre les parents et des enfants placés en pensionnat. Ce choix du pensionnat, s'il est présenté principalement comme une manière de dissocier l'expérience domestique de prise en charge d'un enfant gravement handicapé de l'expérience de vie des autres enfants, s'exprime aussi en lien avec un déchiffrement quand la mère explique qu'elle a dû choisir des pensionnats différents pour les enfants à cause de leurs mésententes (« *des disputes tout le long* ») en particulier entre Dona et son frère

cadet Pierre-Alain. Le déchiffrement à distance donne une évaluation succincte de l'adaptation scolaire de Dona, qui « *se plaît* » bien à l'ES4, qui irait « *meieux* » depuis qu'elle est dans cette école et notamment par le fait qu'elle s'est fait « *sa petite vie* » en internat/école en substitution de l'univers domestique tourné sur la gestion du handicap, avec notamment une bonne sociabilité au sein des pairs (« *des amis et tout* »), où le déchiffrement contraste un peu avec l'ambiance en moqueries au sein de la classe où est scolarisée Dona (« *la puante* »/« *l'hystérique* »). Sur le volet comportemental des propriétés scolaires, la maman note que Dona serait « *fort nerveuse* », « *fort speed* », ce qui pourrait être traité positivement par l'engouement pour les activités sportives (football, y compris avec des garçons) de celle-ci, et même constituer un avenir scolaire éventuel. Mais c'est sur un déchiffrement plus proche de l'habitus particulier de Dona, quand la maman déclare qu'elle ne peut pas se fier à ce que sa fille lui raconte (« *entre ce qu'elle dit et la réalité* »/« *On se méfie avec elle* »/« *Elle dit pas toujours ce qui est vrai* ») qu'un déchiffrement distant se conjugue avec la méfiance systématique pour placer de grands points d'interrogation sur la suite de la trajectoire scolaire.

La maman d'**Adrien** nous montre une activité de déchiffrement qui s'exerce sur les propriétés humaines et scolaires de ses quatre enfants, à commencer par le déchiffrement humain des réactions des enfants face au droit de rencontre imposé par le père violent qui aurait essayé de les tuer, puis en évoquant leurs chamailleries entre eux (comme dans le portrait de Dona) qui amène pour le pilotage à choisir des établissements scolaires différents. La maman passe beaucoup de temps dans l'entretien à nous montrer son déchiffrement de Jérôme, le frère aîné, plus de temps même que pour Adrien, ce qui s'avère assez logique étant donné le fait que Jérôme ne se sentirait pas bien dans le *piège* du premier degré et de la réussite au CEB que décrit sa maman, tandis que son frère cadet est présenté comme parfaitement heureux en première année différenciée. Jérôme est devenu « *agressif* », il avait « *peur de retourner à l'école* », « *ça n'allait pas du tout* », une métonymie précieuse résumant tout cela par le fait que le jeune homme n'est « *pas très pote avec l'école* ». Sa sœur aînée, Marjorie, fait l'objet d'un travail de déchiffrement par la maman qui voit dans l'arrivée de son aînée en enseignement professionnel un « *épanouissement* », la jeune fille « *passant régulièrement* » depuis cette réorientation. Le déchiffrement des propriétés comportementales des quatre enfants donne un constat général positif (« *très chouette* »/« *corrects* »/« *polis* »/« *ils travaillent* »), avec cependant une description du fils cadet à partir de son habitus agonistique en cour de récréation, une qualité que la mère semble apprécier positivement. Dans le déchiffrement spécifique à Adrien, la mère de ce dernier relève que quand Adrien était dans l'enseignement primaire (où il a échoué deux années), « *ça se passait pas très bien* ». Morigéné par une institutrice qui lui aurait « *crié* » dessus, Adrien se serait « *refermé* » sur lui-même car « *il aime pas quand on crie* ». C'est à partir du déchiffrement de l'habitus scolaire de son fils, qui « *est plus un manuel* », « *pas une grosse tête* », et ce malgré le fait qu'il ne serait « *pas bête* », que la maman d'Adrien fait un constat général qui oriente le pilotage : « *les études c'est pas son truc* ». L'engouement familial pour les métiers de la cuisine et la

continuité avec les trajectoires professionnelles actuelles ou futures des aînés d'Adrien oriente alors le pilotage, la mère de celui-ci évaluant la situation hybride où ce dernier se trouve actuellement, avec des activités cuisine mais dans un premier degré envisagé comme une simple transition vers l'enseignement professionnel, sous l'angle de la continuité avec le projet futur. Et de se féliciter ainsi du fait que parmi les points catastrophiques de son fils, surnage une très belle note pour un cours de gestion de l'alimentation. L'adaptation d'Adrien à la première année différenciée est envisagée pour le reste assez positivement, le garçon étant « *au paradis* », notamment parce qu'il s'entend bien avec les pairs (« *plein de potes* ») et avec les professeurs.

Dans le portrait de **Louis**, le travail de déchiffrement s'apparente par certains côtés, en raison des situations rencontrées, à celui des parents de Clément, mais il ne se combine pas aux mêmes possibilités en matière de pilotage effectif de la scolarité. Face aux difficultés de son fils, qui remontent à la naissance, le père se lance visiblement (et selon les agents scolaires dans leur acceptabilité morale) dans un travail de couvade puis de sur-couvage de son fils, notamment par des *incursions* sur le territoire scolaire quand Louis lui semble menacé. Le déchiffrement parental souligne la « *fragilité* » de Louis, ce dernier étant également considéré comme « *borné* » dans sa volonté de ne pas répondre au souhait parental du maintien dans l'enseignement général. Le travail de déchiffrement extrêmement angoissé génère ainsi un pilotage erratique qui se plie aux désirs de Louis.

Le déchiffrement effectué par les parents de **Hanna** s'exprime notamment dans la sphère de la transmission de l'*héritage culturel* d'une famille migrante arabophone et musulmane à des enfants socialisés et scolarisés en Belgique. Les parents, dans un débat intra-conjugal intéressant que l'on retrouve à différents moments de l'entretien, s'interrogent sur le décalage des socialisations et des aspirations entre eux et leurs enfants, notamment par le fait que ces derniers ont résisté à une tentative de leur transmettre et la langue maternelle et de les inscrire en école coranique. À la différence des parents de Lamia, ceux de Hanna ont abandonné ce territoire de la transmission culturelle liée au pays d'origine. Le déchiffrement s'exerce en général pour les enfants par un dialogue familial assez proche de celui que présentait la mère de Lamia, quand la mère de Hanna présente la nécessité d'*écouter* les enfants, notamment quand ces derniers font des « *bêtises* ». Plus spécifiquement, dans le cas de Hanna, le déchiffrement des difficultés scolaires de celle-ci, qui remontent au cursus primaire, avec l'échec au CEB qui fait pleurer leur fille (« *j'ai dû la calmer* »), se fait en lien avec un système d'explication déjà entendu chez d'autres familles, celui de la crise d'adolescence, quand la maman parle de « *l'âge difficile* », avec un autre débat conjugal sur le fait que Hanna ait « *peur* » ou non de parler à ses parents de ses difficultés. C'est en lien avec de mauvaises « *fréquentations* », avec un jeu d'*influences*, que ces derniers expliquent les changements de comportement récents de Hanna (« *elle a beaucoup changé* »), dont sa rébellion scolaire et familiale (« *je me laisse plus faire* »), qui nourrit des exigences jugées anormales (« *moi je veux ci...* »), et qui entraîne même des

comportements brutaux à l'école (« *pourquoi tu as fait ça ?* »). La réponse des parents à cette transformation du comportement est présentée comme une volonté de leur part de ne pas céder, de ne pas se laisser « *impressionner* » par cette nouvelle attitude de Hanna, cette déclaration étant un peu paradoxale avec le fait d'avoir avalisé un peu rapidement l'abandon par Hanna de l'école des devoirs.

C'est en lien avec un pilotage à distance (pensionnat) qu'il faut évoquer le travail de déchiffrement pour la famille de substitution de **Jérémy**. À la mesure des *traces* de pilotage, c'est avant tout sous la forme d'*indices* que l'on retrouve le travail de déchiffrement. Jérémy, un garçon qui a vécu des traumatismes lourds (décès de la mère dû au cancer, père en prison, père indigne, fugues) sur la fin de l'enfance, a de la difficulté à en parler, et on le voit commenter le fait qu'après avoir été traité psychologiquement il a plus facile aujourd'hui à en parler avec sa famille de substitution. Ce qui montre en creux un travail d'écoute et de déchiffrement de celui-ci par la famille, notamment dans la recherche d'une école formant des sapeurs-pompiers qui puisse répondre à l'habitus sportif et à l'*ethos* protecteur de Jérémy. La communication n'a pas toujours été aisée, la tante de Jérémy insistant sur le fait que durant l'année scolaire 2009-2010, Jérémy aurait, à travers son absentéisme scolaire, joué de son suivi de la scolarité : « *En première [année] il m'a demandé pour venir vivre ici trois mois, pour lui travailler, puis... c'était une carabistouille puisqu'on a découvert qu'il allait en touriste !* » (« *il s'est bien foutu de moi* »). Jérémy est évoqué rapidement comme un garçon « *perturbé* » (par tout ce qu'il a vécu) et « *perturbant aussi* », mais à présent la confiance a l'air de régner entre la famille d'accueil et Jérémy, à la différence par exemple du portrait de Dona où la suspicion règne toujours dans la communication mère-fille.

Si son pilotage est contrarié par les contraintes d'une scolarité en Belgique francophone, la maman de **César** n'en déchiffre pas moins les propriétés et adaptations scolaires de son fils avec intensité, notamment à la lumière des difficultés et de la souffrance scolaire de ce dernier, à l'égard de laquelle elle éprouve un profond sentiment d'injustice envers le système scolaire. Elle nous décrit son fils comme « *timide* », « *pas très actif* », ce qui entraîne les difficultés de ce dernier dans la sociabilité juvénile qui en font l'élève *foyot* d'une classe assez turbulente (le « *mauvais caractère* » des autres élèves). Elle écoute son fils dans le ressentiment que ce dernier éprouve d'être négligé par les professeurs (le fond de la classe/« *Mama on s'intéresse pas de moi* »), et qui suscitent son indignation étant donné qu'elle évalue son fils comme « *brillant* », « *capable* » et volontaire (« *il veut étudier* »/« *il a envie d'étudier* »). La maman de César est même attentive aux aspirations de ce dernier à devenir « *bank manager* » pour des raisons de réussite sociale espérée (couplée au soutien familial que cela représenterait), et elle continue d'aspirer pour lui à un retour vers un cursus d'enseignement général puis universitaire qui est son propre rêve déçu de trajectoire. La maman de César est surtout attentive au fait que ce dernier « *n'aime pas* » l'expérience de l'enseignement différencié, tant au niveau d'une trajectoire contrariée que d'une classe à chahut, et tente d'orienter son pilotage contrarié

en conséquence, dans des entreprises de persuasion des enseignants ou dans des rêves un peu irréalistes de sortie de crise.

Le déchiffrement parental, dans le cas du portrait de **Sylvie**, s'est exercé d'abord sur les trois frères aînés, en considérant leur reconversion (présente ou future) vers l'enseignement professionnel ou l'enseignement en alternance comme une meilleure adéquation avec leur habitus particulier (« *à part ma fille, mes enfants sont tous manuels* »). Ce qui nous montre donc en creux que l'habitus de Sylvie est considéré par les parents comme plus en adéquation avec un rêve d'ascension sociale via l'école (« *plus intelligente* »). Aux difficultés scolaires liées à la première période, celle de l'échec au CEB, la maman répond par un déchiffrement dont elle confesse l'imprécision, Sylvie ayant selon elle « *un peu perdu les pédales* » à la fin du primaire (« *des choses qui sont restées vagues* »). La réussite au CEB dans l'enseignement différencié est expliquée par une « *envie de réussir* » qui est en décalage avec une majorité d'élèves faibles. C'est principalement la mère, dans la division morale du travail au sein du couple, qui représente le volet attentionné, son mari « *vieille école* » se réservant l'image autoritaire. La maman porte ainsi attention aux problèmes de surpoids de Sylvie (les conseils de la diététicienne), à ses difficultés éventuelles avec les pairs dans une classe à chahut (« *elle se mettait dans une bulle* »), en lui faisant la morale et en se fâchant quelquefois. Son système d'interprétation des difficultés de surpoids est plutôt biologisant (les « *hormones* »/« *l'adolescence* »). Face aux difficultés actuelles de Sylvie en première année commune, la maman invoque une certaine immaturité face à la nécessité du travail scolaire, invoquant à nouveau, mais dans un emploi différent, l'image de la « *bulle* » dans laquelle celle-ci s'enferme, éventuellement, comme une partie de l'entretien le discute, étant donné que Sylvie est en décalage croissant d'âge et d'affinités avec une classe beaucoup plus jeune qu'elle.

La maman de **Giovanni** étant (comme elle le reconnaît elle-même) tellement sous le charme et sous la coupe (inversion d'autorité) de son fils, qu'elle adule, il n'est pas sûr que le récit qu'elle fait de la scolarité et que le portrait qu'elle dresse de ce dernier tiennent vraiment d'un travail de déchiffrement maîtrisé (« *moi je suis une maman, donc je connais le caractère de mon fils* »/« *moi je le connais* »). C'est un mélange de condamnation désespérée et de complicité, parfois, qui ressort de son portrait de Giovanni, notamment quand la maman semble prendre le parti des élèves, comme les *lads* de Paul Willis (1978), face à un professeur jugé incompetent et qui « *pue à crever* ». Dans le volet de la condamnation impuissante, il y a la perte d'autorité avouée face à un garçon qui devient de plus en plus « *difficile* ». Le déchiffrement des propriétés et adaptations scolaires de Giovanni associe les difficultés qui se sont présentées dès la sixième année primaire au seuil de l'adolescence, Giovanni étant présenté comme précoce, y compris dans le domaine des sociabilités amoureuses où la mère « *fusionnelle* », comme on l'a vu plus haut, déclare à son fils qu'il s'agit du seul point où elle ne sera pas « *laxiste* » envers lui. Le déchiffrement se contente d'énumérer les difficultés scolaires sans pouvoir les expliquer, et du point de vue comportemental, reste sans réaction face à une

brutalité de Giovanni (« *il tapait... même quand on regardait* ») naturalisée sous forme d'évidence. À ce déchiffrement limité répond comme on l'a vu un pilotage tout aussi limité, qui occasionne à la maman de Giovanni des épisodes d'humiliation publique.

5.6. L'accompagnement

5.6.1. *La configuration familiale de l'aide scolaire*

Nous allons étudier ici la **configuration familiale de l'aide scolaire**, qui forme la troisième dimension du « suivi » familial. Cette catégorie est bien sûr une catégorie hybride entre la sphère familiale et la sphère scolaire, dans la mesure où c'est sur base de propriétés scolaires que sont évaluées les capacités des familles à assurer un plus ou moins grand suivi. La nature du suivi peut aller de l'aide directe dans l'étude et la préparation des devoirs à une simple vérification de ce que l'enfant prend *le temps nécessaire* aux devoirs et à l'étude, sans que les parents n'en comprennent nécessairement le *contenu scolaire*, les familles au capital culturel et scolaire limité ayant une implication moins importante dans cette aide scolaire que des familles au capital culturel et scolaire important.

Dans l'enquête réalisée par Daniel Thin, par exemple, les parents des familles populaires n'effectueraient selon Thin qu'un « suivi distant » (Thin 1998 : 147). Peu dotés eux-mêmes sur le plan scolaire, ils n'ont pas toujours une compétence à pouvoir offrir pour aider à préparer les leçons, à faire les devoirs ou surveiller ceux-ci. Ils disposent également parfois de très peu de temps disponible (contraintes familiales ou contraintes professionnelles, nombre d'enfants dont il faut s'occuper, etc.). Bref, les parents peuvent être « hors jeu » pour les exercices (ibid. : 148), ou se conçoivent au vu de leurs faibles performances et compétences scolaires comme un risque de handicap supplémentaire pour les enfants (ibid. : 149). Nous allons retrouver de telles situations, mais en décomposant différemment les différentes formes que prend le suivi au sein des familles populaires à partir d'une typologie issue de l'analyse compréhensive.

Certains parents rencontrés durant notre enquête se disent « dépassés » scolairement, comme les parents de Lamia scolarisés au Maroc et qui ne parviennent plus à suivre scolairement le contenu de ce que la jeune fille étudie en deuxième année³¹. Dans de tels cas de figure, l'aide scolaire est alors parfois décentrée vers une école des devoirs, ou vers certains membres de la fratrie (voir sur ce point Thin 1998 : 151), comme ces grandes sœurs et grands frères dont il est question dans plusieurs portraits, et qui apportent une aide qui peut n'être parfois qu'occasionnelle, quand ces derniers ont quitté le domicile parental (et n'y reviennent que pour « visiter » régulièrement la famille). Dans le portrait de Sylvie, on remarque même une aide décentrée vers une tante de la jeune fille qui habite une autre partie du pays, mais qui a commencé sans les finir des études supérieures.

³¹ Une dimension que l'on retrouve bien dans l'entretien de Pierre Bourdieu avec Malik, quand ce dernier lui dit que si ses parents pouvaient l'aider durant le cursus primaire « Oui, ils regardaient, etc., ils pouvaient m'aider, etc. », mais que cette aide s'est arrêtée à ce stade « c'est que mes parents ont pu m'aider jusqu'en primaire du fait qu'ils soient... et ensuite, au bout d'un moment il y a un décalage qui se fait » (Bourdieu 1993e : 609). Le père de Malik est en effet presque illettré : « il est pas complètement analphabète, mais disons qu'il sait à peu près A, B, C, D, mais il a des difficultés à pouvoir lire, etc. » (ibid : 612).

Cette aide scolaire directe (aider aux devoirs et à l'étude *via* le contenu scolaire) ou indirecte (vérifier que le temps nécessaire à consacrer à l'étude a été pris ou vérifier que quelque chose a été fait, sans pouvoir contrôler le contenu) se conjugue également à la vérification du journal de classe, une opération d'autant plus cruciale que c'est l'outil primaire de communication école/parents (avant les coups de téléphones ou les lettres plus désagréables parce que des problèmes sont évoqués), et parce que l'élève peut pratiquer en certaines circonstances un **court-circuitage de l'information** scolaire le concernant³².

Il est significatif que dans les trois familles bruxelloises de classes moyennes où le suivi scolaire est exercé par un des parents ou les deux, l'intense travail de suivi, qui pourrait être qualifié de **suivi total**³³, car il court sur la régularité comme sur le contenu, suscite des **tensions** et des **transactions**, qu'il s'agisse de tensions au sein du couple pour la répartition du suivi de manière équilibrée, quand un seul des conjoints se sent en charge de ce travail, ou de tensions entre parents et enfants, sur le volume de temps à consacrer au suivi scolaire et qui se prélève sur le temps domestique après le travail, amputant ainsi le temps libre où l'on peut se reposer et se divertir. Si ces familles investissent beaucoup de temps dans ce suivi, c'est donc au prix de tensions et quelquefois de ressentiments, des transactions courant sur la nature et le volume du suivi scolaire.

Le suivi total

Le portrait de **Jérôme** donne toute la mesure d'un travail intense de suivi scolaire, la maman étant une ancienne enseignante qui se retrouve seule à assurer le suivi étant donné que son conjoint est issu d'Amérique latine et relativement étranger aux codes du système scolaire belge francophone (« *mon mari, lui le système il y comprenait rien du tout* »/« *se sent assez démuné par rapport à cela* »). Le suivi a commencé tôt, notamment par rapport aux difficultés de lecture de Jérôme en première année primaire (la méthode d'apprentissage gestuelle évoquée plus haut). Il s'intensifie comme on l'a vu avec l'entrée en secondaire après une école primaire à pédagogie différente, Jérôme faisant l'objet d'une « *reprise en main* » par rapport à ses difficultés à maintenir

³² Voir par exemple ce que dit l'interviewée de Patrick Champagne dans « Une famille intégrée » : « je me suis aperçue qu'il avait manqué 17 journées à l'école dans toute l'année et je n'avais rien su » (Champagne 1993a : 108). Dans son ethnographie de quartiers de logements sociaux dans le Hainaut, Pascale Jamoulle décrit un exemple très frappant de désarroi parental, quand les familles se retrouvent souvent beaucoup trop tard avisées des problèmes scolaires, parce que l'élève a de nombreuses possibilités de court-circuiter l'information le concernant, comme le montre l'exemple suivant : « *Lui, il n'a pas fini ses études. Il n'arrivait plus à suivre à l'école, peut-être il avait des problèmes (...)* Il prend la mallette, il dit qu'il va à l'école mais il n'y va pas. J'ai reçu des papiers de l'école, je ne sais pas les lire. Lui il dit : "C'est le prof qui est absent, il est malade." (...) – Tu n'as jamais pris contact avec quelqu'un de l'école ? – Qu'est-ce que tu veux que je fasse à l'école ? Je ne sais même pas à quelle école il va. Peut-être que c'est loin, peut-être qu'il faut prendre le bus. Si je vais à l'école, je ne connais même pas le bureau où je peux aller et qu'est-ce que je vais aller raconter ? Ils vont me dire : "C'est de son âge" ou alors ils vont me le renvoyer. (...) L'école envoie des lettres mais c'est eux [ses enfants] qui lisent les lettres ou un voisin. Ils disent : "C'est de l'école, c'est pour toi" et c'est tout » (Jamoulle 2002 : 121-122).

³³ Le suivi total s'arrime alors à un *pilotage total*, comme dans le cas des parents de Sébastien, dans l'entretien de ce dernier avec Alain Accardo, où les parents ont porté « toute leur attention sur sa scolarité ainsi que sur celle de son frère », le père, dans cette « mobilisation familiale » autour de l'enjeu scolaire, s'occupant « très activement de sa scolarité » (Accardo 1993 : 720).

l'autonomie qu'il avait en primaire, notamment en imposant à Jérôme des exigences de qualité du devoir supérieures à celles qu'il veut mettre en place (« *l'orthographe* »). Ce dernier est en outre désireux d'être aidé (« *Je voudrais qu'on fasse ensemble* »). La maman étant de formation classique, elle constate que le suivi qu'elle peut apporter est plus important dans les branches classiques que scientifiques (« *là je suis un peu...* »). Les dimensions de tensions, transactions et même d'un ressentiment éventuel naissent de la combinaison d'une vie professionnelle et d'un suivi exigeant, qui ampute le temps libre d'une fraction de temps significative nécessaire pour « *gérer* » les choses comme le dit la maman (c'est pour cela qu'elle vit assez mal l'irruption des jeux électroniques dans la sphère domestique). La maman manifeste cette tension par des avertissements qui doivent moraliser et responsabiliser Jérôme sur la nécessité de laisser respirer sa maman, notamment le week-end ou lorsqu'il arrive tard le soir avec une demande d'aide aux devoirs (« *Me demande pas de t'aider !* » / « *c'est dimanche pour tout le monde...* »). Face à l'ampleur du suivi scolaire qu'elle fournit seule (même si son mari collabore aux visites d'écoles), la maman ressent alors d'autant plus vivement la petite *mise en indignité* dont elle fait l'objet lors d'une rencontre avec la titulaire avec la classe de son fils, où son suivi est mis en doute (« *on avait mis des choses en route... on se calme, quoi !* »).

Dans le portrait de **Sophie**, la maman de celle-ci estime être seule à gérer le suivi scolaire et à assurer le pilotage, une *tension* avec son ex-mari étant notable dans le portrait tant sur le plan du suivi que d'une autorité qui penche uniquement du côté maternel (sentiment de faire le *sale boulot* à la place du père). La recherche de compromis ou de transactions avec le père ne semble pas donner satisfaction à la maman. Dans cette famille, c'est même un double suivi scolaire vertical qui se manifeste, la grand-mère maternelle de Sophie étant une ancienne enseignante qui donne des conseils de suivi pour les difficultés en début primaire de celle-ci (« *les bases n'y sont pas* »). Le travail de suivi de la maman consiste surtout à vérifier les devoirs, l'organisation de la vie domestique amenant Sophie à *devoir* (transaction de la mère avec le père) faire ses devoirs chez son père avant le dîner du soir chez sa mère, suivi de la vérification des devoirs. Le mot surveillance n'est pas un vain mot tant pour les devoirs que pour le temps à consacrer à l'étude, la maman présentant avec un rire jaune son travail en ce domaine comme une forme de rituel dont il est intéressant de reprendre la substance : « *Donc moi je suis très exigeante... Bon, on commence toujours, c'est un peu un rituel, elle me montre ce qu'il y a au journal de classe, elle m'explique ce qu'elle a fait dans la journée, elle m'explique ce qu'elle doit faire pour demain. L'année passée je la suivais beaucoup plus que cette année parce que j'ai vraiment énormément de travail, et je reconnais que je la suis un peu moins. Mais je pars aussi du principe d'une... enfin j'essaie de lui donner de l'autonomie. Et je lui fais confiance – c'est pas évident. Donc elle travaille de son côté toute seule. Et puis elle revient vers moi pour qu'elle me montre ce qu'elle a fait. Et je l'interroge parfois sur ce qu'elle fait. Je fais des coups de sonde, des choses comme cela. Cela a pas trop mal donné cette année je dois dire.* » Cet équilibre entre autonomie et suivi doit faire l'objet d'une surveillance qui provoque le rire jaune de la maman, quand elle décrit ensuite des épisodes de

vérification-surprise du travail de Sophie dans sa chambre (le GSM/l'ordinateur).

Nous avons déjà examiné le long travail de pilotage et de déchiffrement accompli par les parents de **Clément**. Si les parents *pilotent* à deux la scolarité de leur fils unique, une certaine *division du travail* dans le suivi scolaire se manifeste en fonction de la profession des deux parents. Le père étant sous statut d'artiste et travaillant (ou traversant des périodes de chômage) au domicile, c'est lui qui gère le suivi scolaire plus ou moins quotidien, tandis que la maman avocate s'occupe comme on l'a vu des « *grandes orientations* », bien qu'elle intervienne aussi dans le suivi scolaire au moment des révisions. En déclarant d'emblée « *Je le suis énormément* », le père de Clément explique que son travail de suivi est presque quotidien et touche à toutes les matières, ce que souhaitait Clément : « *À peu près. En tout cas jusque... jusque cette année, jusque la fin du premier trimestre de cette année-ci, je suivais... absolument tout, enfin ses devoirs, ses leçons...* ». S'il nous décrit son fils comme ayant des lacunes terribles dans certaines matières, il constate une amélioration de la capacité de Clément à assurer son autonomie : « *on s'est dit que c'était peut-être pas plus mal qu'il essaie pour ses devoirs de faire lui-même, de s'en tirer seul depuis qu'il essaie aussi... enfin il voulait commencer à travailler seul alors qu'auparavant il était demandeur de... d'une aide permanente. Et là maintenant les deux derniers trimestres... il les a faits seul et on verra quoi, le résultat...* ». Les aspirations à l'autonomie de Clément dégageant du temps domestique, ce changement est considéré comme le bienvenu. On retrouve ensuite comme dans l'entretien avec la maman de Sophie une description de *la méthode* de suivi pour assurer cette autonomie : « *peu à peu je lui ai proposé de voir d'abord ses leçons puis je l'interrogeais. Et puis peu à peu, il a vu ses leçons puis je (ne) l'ai plus interrogé et lui-même pouvait estimer si... si le travail qu'il avait réalisé était suffisant par rapport au résultat obtenu (sourire).* » Comme dans la famille de Sophie, les petits rituels de la vie domestique sont décrits, de l'accueil avec une tasse de thé de Clément rentrant de l'école à son début de travail scolaire, autonome mais faisant l'objet d'une vérification : « *il commence à faire son boulot. Il est très, très lent pour travailler. Donc tout prend beaucoup de temps, et on le laisse de plus en plus faire les trucs lui-même parce que... On vérifie, un peu examinateur... "T'as fait ça ?"... et en même temps de moins en moins parce qu'on se rend compte qu'il fallait qu'il s'autonomise aussi par rapport à cela...* »

Si les trois premières familles constituent des exemples de suivi total en matière d'aide scolaire, le portrait de Morgane nous avait montré des parents qui ont assuré un pilotage négligé durant le cursus primaire puis renforcé le pilotage en début de secondaire. La description du suivi scolaire apparaît limitée, tenant plus de la vérification que de l'aide à l'étude, la famille accaparée par son activité professionnelle ayant plutôt tendance à soustraire l'aide à l'étude. C'est le **suivi scolaire partiellement délégué** :

Le suivi scolaire partiellement délégué

Le père de **Morgane** a comme nous l'avons vu mené des études secondaires jusqu'à leur terme (et un début d'études universitaires), tandis que la mère est une immigrée tchèque disposant d'un cursus d'enseignement professionnel.

Nous avons vu que le pilotage parental durant le cursus primaire de Morgane avait été très limité. Celle-ci le relève avec acrimonie dans le domaine de l'aide scolaire, considérant que pour cette période, « *ils étaient pas là pour m'aider dans les matières* ». Si l'absence passée suscite du ressentiment, la présence actuelle des parents dans la vie domestique et dans le suivi scolaire semble tout autant contrarier Morgane : « *maintenant ils sont toujours à la maison donc ils me vérifient tout* ». Si un suivi par vérification s'opère donc à présent de la part des parents, le suivi sur le contenu paraît en revanche plus limité, dans la manière dont il est présenté par le papa : « *Si vraiment elle a besoin, elle vient chez moi... ça peut être du français, des maths, de la géo... C'est vraiment au moment où elle sait pas. En maths, on doit se rappeler... faut aller loin dans le cerveau mais plus ou moins, on y arrive* ». Les deux « vraiment » de la phrase et la nécessité de « se rappeler » des connaissances scolaires enfouies dans le cerveau évoquent une gêne plus grande que pour la maman de Jérôme qui avouait ses limites plus grandes dans les branches scientifiques. Les deux parents délèguent dès lors l'aide scolaire à une amie institutrice qui donne des cours particuliers à Morgane, quand l'aide s'en fait sentir : « *j'ai eu un prof particulier et si j'ai des difficultés, je demanderai pour le revoir parce que maintenant ça va bien donc j'ai arrêté de la voir.* »

Les deux portraits bruxellois de Lamia et de David ont bien des traits en commun. Dans le domaine du pilotage parental d'enfants assez **autonomes** sur le plan scolaire par des parents immigrés aux métiers ouvriers, une symétrie se manifeste entre les deux portraits, notamment en matière de suivi scolaire.

Le suivi scolaire des autonomes

Dans la famille de **Lamia**, qui est l'aînée de la fratrie, le père et la mère ont effectué leur cursus secondaire (professionnel) au Maroc. Ils se trouvent en situation de décalage linguistique, comme on l'a vu, avec les attentes du système scolaire belge francophone en matière de capital culturel et scolaire des parents, leur propre capital étant faiblement convertible dans le champ scolaire francophone. Par contre leur projet d'avenir scolaire et social pour Lamia est fort (peut-être même trop), ce qui fait qu'un pilotage intense s'arrime à un suivi scolaire déficient et délégué à des institutions extérieures (l'école des devoirs/chercher sur Internet) ou à des personnes-ressources, comme cette ancienne institutrice de Lamia à qui elle va quelquefois poser des questions. Quand les parents disent, dans une phrase qui traduit le décalage linguistique : « *Ma fille on va suivre* », ils indiquent leur volonté de s'engager dans le pilotage, mais ils ne peuvent assurer qu'un suivi limité qu'ils reconnaissent dans l'entretien. Ainsi, quand il leur est demandé : « Comment aidez-vous Lamia pour l'aide aux devoirs ? », les réponses des parents rejoignent progressivement le statut de suivi scolaire limité : « (le papa :) *On suit, quoi : "il y a ça, il y a ça, il y a ça."* (la maman :) *Parfois on l'aide, parfois nous, on savait pas.* (le papa :) *Elle se débrouille toute seule.* (la maman) : *Elle est capable de chercher à droite et à gauche, et parfois elle cherche dans l'Internet. Donc il y a pas de soucis pour nous. Parce que ce qu'elle étudie, c'est pas ce qu'on a étudié nous, au Maroc. C'est différent un petit peu.* (le papa :) *C'est beaucoup différent. Oui c'est beaucoup différent.* (la maman :) *Il y a beaucoup de choses [différentes] comme... Notre étude, c'est pas la même chose que ce que*

vous étudiez ici. On a oublié, en général, on a oublié. Moi j'ai oublié. Mais quand même, si elle veut quelque chose, je peux un peu l'aider, sinon... Elle se débrouille toute seule. Ou bien elle cherche dans l'ordinateur. » Peu à peu, les parents reconnaissent ainsi leur incompétence scolaire relative pour assurer le suivi scolaire immédiat de Lamia. À ceci s'ajoute l'activité professionnelle qu'ils assurent, le père travaillant de nuit et la maman faisant des ménages en fin d'après-midi. Sans l'autonomie relative de Lamia, le suivi très limité aurait peu avoir des conséquences négatives sur la trajectoire.

Dans le portrait de **David**, les deux parents sont aussi arrivés récemment en Belgique, et les deux parents ont des cursus secondaires professionnels, le père ayant également un métier aussi accaparant (construction) que celui du père de Lamia. La symétrie entre les deux familles est importante, étant donné que David est apparemment aussi autonome que Lamia par rapport à un suivi scolaire des parents limité en matière de contenu. C'est plus sur la vérification que les devoirs sont faits ou la vérification du journal de classe que s'exerce le contrôle parental. Car sur le contenu, le père exprime son incompétence (à base linguistique) en des termes similaires aux parents de Lamia : *« J'ai juste demandé s'il a fait ses devoirs, c'est tout. Mais on est pas capables de faire ça, hein... pas des devoirs. On est dépassés, hein. Dans la langue français. Je reconnais que je suis dépassé... si il y a un peu de problèmes, mais normalement il y a pas de problèmes »*. Le point où s'arrête la symétrie, c'est que David est aussi angoissé que Lamia semble sûre d'elle-même, même s'il fait de meilleurs points que sa condisciple. De plus, David bénéficie des ressources de la famille étendue, des cousins plus âgés, scolarisés en fin de secondaire général, assurant un suivi scolaire occasionnel, comme l'explique David : *« quand je ne comprends pas quelque chose, et Madame explique en classe, et si je comprends toujours pas, je vais chez eux et je leur demande... parce qu'eux, ils sont déjà en sixième secondaire, ils sont déjà passés par là et ils savent comment faire »*. À nouveau, dans ce cas de figure, le suivi scolaire s'avère largement délégué vers l'extérieur en matière de contenus scolaires.

Il paraîtra peut-être étonnant de placer **César** parmi les autonomes, étant donné les difficultés de trajectoire du jeune homme, mais la nature essentiellement linguistique de ces difficultés de départ, qui a handicapé complètement le début de son cursus secondaire, semble en voie de résolution. En ce qui concerne le suivi scolaire, les capacités de César en font un garçon que sa maman présente comme autonome : *« Il fait ça seul. Il se décide. Il dit : j'ai un devoir, je vais faire mon devoir. Il ne pose même pas beaucoup de questions. Moi ce que je fais c'est lui expliquer surtout par rapport au français qu'il a des difficultés. Mais les autres matières ça va »*. La maman de César ayant connu un cursus de scolarité d'enseignement général suivi d'un projet avorté d'études universitaires à cause de la guerre au Rwanda, César doit probablement recevoir l'aide nécessaire à compléter les limites de cette autonomie.

Pour deux des familles bruxelloises d'origine marocaine, le suivi ne peut être exercé par des parents qui ont eu une scolarité très brève, mais il est délégué à des enfants aînés dont

la scolarité a été plus ou moins longue selon les familles rencontrées. Ces enfants aînés ne vivant plus dans l'unité familiale parentale, leur aide scolaire s'avère **occasionnelle** :

Le suivi occasionnel

Nous avons vu que l'équipe pédagogique de l'ES2 suspectait la famille de **Djamel** de ne lui apporter aucun suivi scolaire. Nous nous retrouvons dans un de ces territoires nombreux où des déclarations divergentes émanent de l'école et de la famille, le grand frère de Djamel assurant qu'il effectue un suivi occasionnel, et Djamel lui-même (dans une version *délibérément* maximalisée) déclarant que le suivi est quotidien. Ce qu'il apparaît, c'est que l'aide apportée par le grand frère est bel et bien occasionnelle, couplée aux visites familiales que se font les membres de cette famille nombreuse³⁴. Le grand frère a probablement été appelé à ce rôle parce qu'il a eu un cursus scolaire moins chaotique que trois autres des frères aînés. Il est impossible de savoir si ce suivi apporte une amélioration à la scolarité chancelante de Djamel, étant donné les dispositions scolaires faibles de ce dernier (la « *tête comme ça* » après les sessions de suivi du grand frère) et sa trajectoire mouvementée. Il faut se contenter de croiser les déclarations d'intentions, Djamel avançant de son côté que « *Des fois il y a mon grand frère qui m'attend ici, et on revoit les matières, on fait les devoirs ensemble. Il m'explique quand j'ai pas compris* ». À la différence du suivi du grand frère de Yasmina sur sa demi-sœur, on a néanmoins des éléments tangibles d'accompagnement sur le contenu émanant du grand frère de Djamel, qui reconnaît (comme le père) ne pas contrôler régulièrement le journal de classe, mais qui assure un suivi sur l'organisation scolaire de son cadet : « *j'essaie de venir assez régulièrement pour me tenir informé. Mais sinon, euh... Voilà, je regarde son journal de classe, si je vois des feuilles qui sont pas bien mises, je lui demande de les mettre en ordre. Puis voilà, de manière à ce qu'il apprenne à s'organiser.* » Mais ce suivi s'avère parfois plus proche du contenu : « *Bon, il commence à comprendre les mathématiques, c'est quelque chose d'extraordinaire, je trouve. Parce que c'était galère toutes les années précédentes, en maths, ça n'allait pas du tout. Et là il commence à comprendre et ce qui est bien c'est qu'il a enchaîné direct sur des exercices assez compliqués, les équations... Donc là il a pu développer la compréhension des équations.* »

Dans la famille de **Yasmina**, c'est le grand frère qui a fait des études supérieures qui est délégué vers l'enquêtrice, alors que c'est la grande sœur de Yasmina qui semble l'interlocutrice principale de l'école. Le père étant doté d'un capital scolaire limité, selon le grand frère de Yasmina, il serait plus vite sur la touche en matière de suivi scolaire sur les contenus : « *Mon père il fait attention. Mais comme son niveau d'études n'est pas très élevé, à un moment donc il décroche. Et là il faut le relayer* ». Comme nous l'avons dit plus haut, le frère aîné pourrait exercer un pilotage autorisé étant donné son cursus, mais il semble assez détaché pratiquement de la scolarité de sa sœur, pour les raisons évoquées plus haut. Il évoque néanmoins son suivi de la scolarité combiné à celui d'une sœur aînée de Yasmina qui semble avoir suivi une scolarité d'enseignement général (ces deux aînés étant également présentés par Yasmina comme les membres de la famille qui peuvent l'aider scolairement) : « *Par exemple si elle a des points qui*

³⁴ Sur les visites parentales dans la famille immigrée algérienne, voir Sayad 1993a: 41.

sont pas très bons en maths, je lui propose d'aller voir sa grande sœur qui était plutôt forte en maths. Alors comme elle a fait maths sciences, elle est plus apte à lui expliquer. Déjà comment mieux lui expliquer, lui expliquer la méthode, comment procéder pour... ». Ce suivi scolaire occasionnel, selon les besoins du moment de la jeune fille, n'est pas combiné à un contrôle quotidien des devoirs ou du journal de classe, par contre : « En fait, les devoirs, je vérifie pas les devoirs. Je pose des questions de temps en temps. "Et puis comment cela va à l'école ? Et quels sont les cours où tu as des problèmes ?" Et par rapport aux réponses que je reçois, j'essaie de proposer une solution. »

Le même principe de substitution de l'aide de membres de la fratrie à des parents aux faibles propriétés scolaires se manifeste dans le portrait carolorégien d'Adrien, où les enfants aînés qui ont rejoint l'enseignement professionnel après une trajectoire scolaire déçue par l'enseignement général aident Adrien dans son suivi scolaire quand la maman ne parvient plus à suivre. C'est le **pilotage de proximité par les aînés**. S'il est assez voisin de ce qui se met en place dans les familles bruxelloises qui viennent d'être décrites, il reste néanmoins différent par le fait que les aînés sont mineurs et en âge de scolarité, et n'ont pas quitté l'unité familiale, ce qui les rend probablement disponibles plus souvent et plus rapidement que les grands frères et grandes sœurs évoqués plus haut :

Le pilotage de proximité par les aînés

Dans cette famille « *cuistot* » dont nous avons déjà étudié les propriétés en matière de pilotage et de déchiffrement, la maman exerce un suivi scolaire *assisté* par ses enfants aînés en cursus professionnels quand elle atteint ses limites (cursus scolaire faible) en matière de contenus scolaires : « *Normalement il les fait tout seul. Maintenant si y a des choses qui coincent etc. alors je vais voir avec lui. Ou si y a des trucs que moi je me rappelle pas, parce que bon, les calculs on sait les faire mais ils développent de façon qu'on a pas appris, ben j'appelle sa grande sœur ou son grand frère, y en a qui vient voir* ». Cette délégation est confirmée par Adrien : « *des fois elle s'en souvient plus, des choses, donc elle demande à Aurélie* ». Le suivi scolaire étant délégué à des élèves orientés vers l'enseignement professionnel et ayant mal vécu l'enseignement général, la tendance familiale à la reproduction du destin ouvrier risque de se confirmer par un tel suivi.

Dans plusieurs autres portraits carolorégiens le capital scolaire et culturel faible des parents, qui marque leur capacité à piloter la scolarité, a des répercussions directes sur la teneur du suivi scolaire, qui apparaît très limité. Ce suivi peut néanmoins être partiellement délégué vers l'extérieur, qu'il s'agisse d'une scolarisation couplée à un pensionnat ou d'écoles des devoirs, ou encore dans la possibilité comme pour la famille de Morgane d'offrir des cours particuliers aux enfants qui éprouvent des difficultés. C'est le **pilotage assisté**, l'ampleur de l'assistance étant néanmoins très variable d'une famille à l'autre.

Dans le portrait de **Nadia**, nous avons vu que la maman avait eu recours à un professeur particulier, mais qu'elle s'occupait pour le reste du suivi scolaire de ses enfants, sa maîtrise de ce suivi ne devant pas être très élevée.

Dans le cas de **Dona**, la jeune fille étant scolarisée en pensionnat, les devoirs échappent au travail de suivi de la maman. Si celle-ci s'occupe du suivi scolaire des plus jeunes de ses enfants, elle ne semble pas souhaiter ni être à même s'exercer un tel suivi pour sa fille aînée : « *Si elle a un devoir ou l'autre elle le fait. Mais bon, je regarde pas spécialement. Parce que bon, comme je dis, je suis pas institutrice non plus donc je ne sais pas. Moi j'ai... de toute manière les études ont évolué. Moi j'ai eu fini en 96 donc (Rires), y a déjà 15 ans donc euh, le mode d'apprentissage n'est plus le même.* »

De même, dans le cas de **Jérémy**, les parents de substitution peuvent se reposer sur l'internat pour les assister partiellement dans le suivi scolaire, sur lequel on a très peu de détails concrets dans l'entretien.

Dans le portrait de **Sylvie**, les cursus scolaires des deux parents étant des cursus d'enseignement professionnel, ceci explique peut-être le désaccord qui s'exprime entre la version de l'école selon laquelle Sylvie ne serait pas suivie scolairement en famille et celle de Sylvie disant que son père l'aide en mathématiques et sa mère en français. Le capital scolaire faible des parents leur donne peut-être des difficultés de suivi qu'ils n'expriment pas dans l'entretien, mais que l'on peut relever implicitement à travers le fait que l'aide scolaire est partiellement déléguée vers la tante de Sylvie dont nous avons déjà parlé plus haut, et qui a arrêté ses études supérieures. Nous retrouvons à travers ce cas de figure le type du suivi *occasionnel* déjà évoqué en ce qui concerne deux des familles bruxelloises.

Dans la dernière famille bruxelloise issue de l'immigration, celle de Mokhtar, il ne semble pas que la famille ait la possibilité de fournir un substitut occasionnel lié à l'unité familiale, à la famille étendue ou au voisinage aux difficultés de pilotage et de suivi scolaire exprimées par le père de Mokhtar. C'est un cas de **suivi scolaire minimal** où le contrôle ne s'exerce pas sur le contenu des devoirs mais sur le fait qu'ils ont été faits, ce qui laisse la porte ouverte à une certaine nonchalance de Mokhtar par rapport aux devoirs. Le fait que le garçon soit très peu autonome, et possède peu de dispositions scolaires, se combine donc avec un suivi scolaire extrêmement limité, le recours aux institutions extérieures à la famille (école des devoirs) pouvant même être contrecarré par la mauvaise volonté du jeune homme. D'autres portraits carolorégiens relèvent de la même catégorie de suivi minimal assuré par des parents aux faibles capacités et dispositions scolaires :

Le suivi minimal

Il apparaissait dans le portrait de **Mokhtar** que ce dernier ne passait pas beaucoup de temps sur ses devoirs en comparaison du temps consacré aux jeux. À cette disposition à la nonchalance scolaire se combine un suivi familial faible exercé par le père (plutôt que par la mère), un homme qui a arrêté très tôt les études pour devenir ouvrier. Si le père, chômeur de longue durée, est présent à la maison, il ne semble pas exercer un contrôle important sur Mokhtar, tant en matière de régulation des loisirs que de suivi scolaire. Ce suivi qui se limite à demander à Mokhtar si ce dernier a bien fait ses devoirs se heurte évidemment à la capacité du jeune homme à jouer double jeu en ce

domaine. Aucun autre membre de la famille ne semble intervenir dans le suivi scolaire pour se substituer au père défaillant au capital scolaire faible. Le seul recours extérieur est celui de l'école des devoirs, que Mokhtar a cessé de fréquenter sans que son père ne manifeste à cet égard de volonté de contrecarrer cet autre exemple de décrochage que met en place son fils.

Dans le portrait de **Louis**, le suivi scolaire est effectué par la maman de ce dernier, le papa ne souhaitant pas, comme nous l'avons vu, que son travail de nuit dans des conditions professionnelles instables se superpose à un travail de suivi scolaire quotidien de son fils, et considérant sa femme comme plus « *intellectuelle* » que lui (ce qui est paradoxal avec le cursus scolaire de celle-ci). La famille étant à la fois peu dotée en capital scolaire comme en dispositions scolaires, le pilotage était pour eux difficile, et relativement contrecarré par le freinage scolaire dont fait preuve un garçon en grande difficulté dans les sociabilités scolaires. Il n'est pas étonnant que le son de cloche sur le suivi scolaire parental soit alors, du côté de l'école, négatif, quand l'école juge que Louis est insuffisamment suivi.

Il arrive qu'à un pilotage totalement perdu par les capacités de résistance à l'autorité de l'enfant se conjugue un suivi scolaire minimal, qui devient lui aussi réduit à quia par la résistance à l'autorité. Ce scénario assez proche du portrait de Mokhtar se matérialise surtout dans les portraits de Hanna et de Giovanni, où le suivi scolaire est **contrecarré** :

Le suivi contrecarré

À la différence de son petit frère qui s'avère autonome à la manière d'une Lamia ou d'un David, nous avons vu que **Hanna** avait d'importantes difficultés scolaires et entretenait vis-à-vis de ses parents une forme de *résistance* que ces derniers associent à la crise d'adolescence. Cette résistance, comme celle de Mokhtar, combine refus d'aller à l'école des devoirs et refus d'être assistée par les parents (au cursus scolaire très limité dans le cas de la mère) dans les devoirs à faire : « *Et je lui ai proposé, parce que ici, à l'espace citoyen, y a des cours d'école de devoirs pour les secondaires. Mais Hanna elle veut pas. (...) Elle a pas envie. J'ai essayé, elle dit : "Je suis assez grande, je fais toute seule, je fais mes devoirs moi-même, pas besoin d'aller jusque-là". En plus, c'est le mercredi après-midi. Elle a vraiment largement le temps mais elle veut pas.* » La tentative que la sœur aînée de Hanna lui apporte une aide scolaire génère des disputes entre sœurs qui semblent elles aussi basées sur les dispositions rétives de Hanna. Tout se combine alors pour que le suivi scolaire global soit contrecarré.

Dans le portrait de **Giovanni**, nous avons vu que le cadre familial entre Giovanni et sa maman semble contrecarrer le pilotage de celle-ci. Il en va de même en ce qui concerne son suivi scolaire, où l'on peut parler de déresponsabilisation en ce que la maman se déclare complètement démunie par le court-circuitage de l'information scolaire effectué par ce dernier sur les devoirs comme sur le journal de classe : « *Et ici on a eu une réunion en septembre je crois. Pour les doubleurs. Y avait les sept professeurs donc qui nous expliquaient le système et tout. Et y a la titulaire qui a dit : "Oui mais on aimerait bien impliquer les enfants" ».*

*Donc moi j'ai levé mon doigt. Je dis : "Écoutez je suis d'accord avec vous d'impliquer les enfants mais comme moi l'année passée, vous pouvez demander à ma voisine et à une maman qui est là, tous les jours je demandais son journal de classe, on m'a répondu "T'as qu'à le prendre toi-même", et si lui il ne marque pas, j'ai en la blague, qu'est-ce que vous voulez que je l'aide ?" ». Je ne saurais pas l'aider bein ! Tous les jours je demande son journal de classe qu'il me le donne. Et si y a rien dedans comment ils veulent que je fasse ? ». L'aveu de désarroi qu'elle fait à l'équipe pédagogique étant *irrecevable* selon le point de vue enseignant, nous avons vu que la maman subit également une sorte de mise en indignité scolaire sous forme d'humiliation publique.*

5.6.2. Les réunions de parents

Une thématique annexe de l'aide scolaire consiste en la présence des familles aux réunions de parents. Il est significatif que dans un des portraits de Charleroi, la maman d'Adrien remarque même qu'il n'y a que deux parents présents à la réunion des parents : « *Ben écoutez c'est pas vraiment facile parce qu'à la réunion de parents y avait deux parents ! Y'avait moi et une autre maman. Avec Adrien, quand ils ont expliqué un petit peu comment ça se passait, y'avait deux parents donc c'était un petit peu, pas évident quoi. On était plus avec les profs.* » C'est une des questions typiques qui se posent dans le contraste social des écoles et de leur public scolaire, les écoles accueillant un public de classes moyennes comme l'ES2 voyant les enseignants se plaindre de la **déferlante** de parents qui souhaitent assister aux réunions de parents (et se voir consacrer plus des deux minutes maximum accordées étant donné le nombre de parents), tandis que les écoles au public populaire se plaignent d'une plus **faible participation** des parents à la vie scolaire.

On pourrait reprendre, en la détournant un peu, une phrase de Daniel Thin qui évoque les parents des familles populaires devant « se rendre » à l'école pour y « participer » (Thin 1998 : 171). Cette phrase est une métonymie de la relation ambivalente des parents avec l'école. Une école que l'on craint, qui est peu familière en termes d'espaces, où l'on hésite à se rendre, pour les familles les plus éloignées du monde scolaire, mais où l'on est parfois convoqué. Alors il faut effectivement *se rendre* à l'école, au double sens de s'y rendre physiquement et de se rendre moralement pour s'abandonner à l'autorité scolaire qui convoque sur « son » territoire. Thin met ainsi en évidence avec clarté la « communication inégale », profondément dissymétrique, qui a lieu sur le territoire scolaire entre enseignants et familles (*ibid.* : 171).

L'école est une « terre étrangère » pour les parents, tout le contraire du « marché franc » (*ibid.* : 172) dont Pierre Bourdieu parlait en ce qui concerne les lieux où les familles populaires peuvent annuler, neutraliser les effets de la domination globale (l'espace domestique est un de ces marchés francs, les bandes de jeunes de cité en sont un autre). Les parents « convoqués », souvent pour des motifs disciplinaires (*ibid.* : 176) peuvent éprouver une crainte d'être « suspectés » ou « désignés » de manière péjorative par l'école, ce qu'ils formulent en leurs propres termes par la crainte d'être « attrapés » par l'école (*ibid.* : 177). On notera par la même occasion que du côté des professionnels, le terme parfois usité est celui de « coincer » les parents d'origine populaire (à savoir forcer la rencontre ou la visite, *ibid.* : 225). Thin approfondit même les stratégies de résistance

développées par les familles lors des visites à l'école : écouter et acquiescer à ce que les enseignants racontent, mais ne pas changer les pratiques familiales (« écoute polie » et « acquiescement sans conséquences ») ; c'est le « *cause toujours* », en quelque sorte (*ibid.* : 253), adressé aux enseignants, Thin expliquant avec raison que la dernière force qui reste au faible (au dominé) est encore la ruse par rapport au rapport de force (*ibid.* : 253). Thin conclut d'ailleurs un de ses chapitres en évoquant de manière fine le « dilemme » des parents qui se pose en conséquence : ne pas venir à l'école, c'est être jugé comme parent démissionnaire, venir peut représenter le risque d'être jugé comme parent anormal ou « peu civilisé » (*ibid.* : 204).

Il est significatif cependant dans notre enquête que des parents au faible capital scolaire, âgés, et ayant délégué quelquefois l'aide scolaire directe à des enfants aînés, se rendent eux-mêmes aux réunions de parents (le père de Mokhtar) et quelquefois aux réunions avec la direction en vue de changements d'écoles, comme le père de Djamel. Cette implication dans cet aspect-là au moins du **pilotage** de la scolarité, à défaut de pouvoir assurer l'aide scolaire directe, montre une prise en considération par les parents d'un rôle de garantie morale comme interlocuteur de l'école, comme interface parfois entre les attentes de l'école et l'éducation morale qu'ils réalisent en famille. Il ne faut pas sous-estimer dans toute cette dimension morale qui accompagne les dimensions strictement scolaires combien certains parents démunis scolairement peuvent jouer un rôle d'incitation morale, via des encouragements (ou des histoires morales sur la déchéance), sur la scolarité de leurs enfants, à défaut donc de jouer un rôle strictement scolaire du point de vue de la transmission des savoirs. À un certain âge, cette participation pour même être déléguée, comme dans le cas de Yasmina :

Le grand frère de **Yasmina** évoque une substitution des aînés au père lors des réunions des parents étant donné son âge, ce mécanisme de « retraite » du suivi scolaire complétant le dernier volet d'un système de substitution complète du suivi scolaire des parents âgés et au faible capital scolaire vers des enfants scolarisés en Belgique : « *Quand il y a une réunion des parents, il y a toujours quelqu'un qui y va. Que ce soit moi ou quelqu'un d'autre. Un frère ou ma sœur. Mon père, non. Moi quand j'étais à l'école, c'était mon père, mais bon, maintenant, on comprend mieux que lui, euh... il est pas là.* »

Il faut souligner que des parents au cursus scolaire faible, parfois marqué par une expérience négative du système d'enseignement participent malgré tout aux réunions de parents. Mais ce faisant, c'est pour se voir quelquefois assaillis de remarques en lien avec les difficultés éprouvées par leurs enfants, comme le père de Mokhtar (« *Parce que quand on va à la réunion, c'est : "Le bulletin, il est vraiment... il est bas, hein."* »), ou vivre une situation d'humiliation sur ses compétences en matière d'autorité, comme la mère de Giovanni, ce qui crée des situations d'humiliation scolaire qui peuvent rendre cette participation très ingrate. La notion de stigmatisme intervient dans ce cadre, quand les parents font l'objet d'une disqualification publique. C'est le stigmatisme du **mauvais parent**, du **parent indigne**, qui est généré à partir du système de valeurs des classes dominantes, et qui a pour conséquences une **mise en indignité** du parent scolaire face aux « gifles du milieu enseignant (...) pas toujours très tendre avec les gens qui n'ont pas leurs critères », pour

reprendre les termes d'un interviewé d'Alain Accardo³⁵, quand les familles sont jugées à partir du point de vue enseignant sous un angle moral, pour reprendre la catégorie d'analyse de Becker. Les propriétés familiales sont jugées par des agents scolaires et considérées comme anoniques, indésirables, anormales. Elles peuvent l'être publiquement quand cela a lieu lors de réunions de parents, le jugement devenant alors public et d'autant plus mortifiant.

Nous avons rencontré le premier exemple à partir d'une expérience exprimée par la maman de **Jérôme** lors d'une réunion des parents avec la titulaire, quand cette dernière fait des remarques sur Jérôme : « *Ils nous ont montré le bulletin, comme si j'étais pas au courant, comme si j'étais pas consciente, comme si j'avais jamais parlé avec mon fils. Et cela a failli euh... Et j'ai une pression qui m'est tombée dessus, de la part du prof, qui est titulaire, et qui m'expliquait... Et on avait déjà mis des choses en route avec Jérôme, etc. Et donc là il y a pas eu de confiance, il y a pas eu de... Et je dis, là : "Oulaah, on se calme, quoi !"* ». Cette bonne description nous entraîne vers la dimension de honte publique, la honte d'être une *mauvaise mère*. Mais la maman de Jérôme, ancienne enseignante, est rouée en matière de jugements professoraux et ne se laisse pas démonter par cette « *pression* ». Ce n'est pas le cas dans le portrait qui suit.

Nous l'avons vu, la maman de **Giovanni** a perdu le contrôle de son fils en matière d'autorité familiale, le pilotage scolaire étant laissé à la dérive et l'aide scolaire complètement court-circuitée par ce dernier. Les réunions de parents où elle se rend avec une amie (pas souci de protection ?) tournent dès lors à l'humiliation publique sur les lacunes de son autorité et de son suivi. La première scène décrite par la maman de Giovanni décrit déjà la stigmatisation qu'elle subit comme *mauvaise mère* : « *Mais je vous dis moi, à cette réunion-là moi je suis devenue rouge comme ça, parce que quand j'ai dit, on m'a dit : "Vous êtes la maman de qui ?", donc elles étaient toutes debout quand elles parlaient... "Ben la maman de Giovanni". Elles se sont toutes mises à (mime de pouffer). Je regarde ma copine je dis : "Oh non on s'est déjà fait remarquer"* ». Cette situation d'humiliation n'est pas isolée, puisque la maman de Giovanni évoque une autre occasion de gêne publique dans des interactions avec les enseignants : « *Et là, j'ai eu la pointe au cœur parce qu'elle et son mari (deux professeurs) m'ont regardé : "Que fait Giovanni à la maison ?" », comme pour dire euh..., et je dis : "Ben rien... je vous l'avoue, rien !". C'est pas mis dans le journal de classe, qu'est ce que vous voulez que je fasse ? Excusez-moi, je ne saurai pas l'aider s'il ne marque pas !* »

Étudions d'un peu plus près ce **stigmate**. L'**identité sociale virtuelle** est celle de la *bonne mère* ou du *bon père de famille*, à savoir quelqu'un qui assure, selon le système de valeurs dominant, correctement le suivi et le pilotage scolaire. Par l'indice révélateur qu'elle laisse

³⁵ Un exemple de mise en indignité marquée de façon similaire par un « affront fait à ses qualités de mère et de ménagère, pourtant bien connues et célébrées dans le quartier », se retrouve dans l'entretien de Rosine Christin d'une fille de concierge où la mise en indignité (stigmatisation) a été exercée par des assistantes sociales (voir Christin 1993a : 50). On en retrouve un autre exemple quand le père de Sébastien, dans l'entretien de ce dernier avec Alain Accardo, mène une incursion scolaire indignée pour défendre la cause de son fils auprès d'une institutrice parce que ce dernier n'est plus le premier de classe (« mon père s »était enguirlandé avec l'institutrice »), et qui s'est en réalité trompé dans son calcul des points (Accardo 1993 : 720-721, 725).

transparente, son incapacité à obtenir gain de cause auprès de son fils adolescent en ce qui concerne le suivi scolaire, la maman de Giovanni fournit un élément de son **identité personnelle**, sous forme de signe compromettant, qui vient invalider l'identité sociale virtuelle aux yeux des enseignants et renvoie à leurs yeux à une **identité sociale réelle** de mère *incompétente* ou de mère *indigne*, ce qui amène les formes de stigmatisation publique que nous avons vues (pouffer à la seule évocation du nom de Giovanni/le regard moralisant des deux enseignants). Les conséquences sur l'identité pour soi se font sentir en terme de honte, comme nous le verrons plus loin.

5.7. Les espérances

Le travail compréhensif de déchiffrement amène quelquefois les familles à formuler des **scénarios** plausibles sur l'**avenir professionnel** (à long terme) de leurs enfants, ou au moins sur les orientations à court et moyen terme que les trajectoires scolaires peuvent prendre, notamment par rapport aux **choix d'options** qui sont offertes par les écoles, quand les familles essaient ainsi de faire coïncider du mieux qu'il leur semble possible les options scolaires et les propriétés scolaires (et humaines) des enfants. Les scénarios peuvent se recomposer au fur et à mesure de la carrière scolaire, par exemple si celle-ci devient chancelante, sous la forme du « déclin scolaire » évoqué par Emmanuel Bourdieu (1993 : 737) et que cela entraîne une série de projets déçus par rapport aux « rêves des familles », pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu (1993g : 795-807).

On pourrait dès lors reprendre délibérément le terme un peu démodé des **espérances**, utilisé par exemple dans l'entretien d'Alain Accardo (1993 : 725) avec un journaliste dont la trajectoire scolaire a déçu les attentes parentales, pour évoquer cette dimension du suivi parental ou familial, en ce que les parents peuvent – sous forme d'héritage ou non – projeter des espérances sociales et professionnelles sur l'avenir (notamment scolaire) de leurs enfants, à la manière dont on disait autrefois dans une conception empreinte de domination masculine que l'on avait de *hautes espérances* pour certains enfants. Ces espérances se déclinent alors sous la forme des « verdicts parentaux, préalables et surtout consécutifs à ceux de l'École » (Bourdieu 1993f : 714), notamment à travers le très bel entretien d'Alain Accardo avec un journaliste qui revient sur les conditions de sa scolarité pour montrer comment il a d'une certaine manière déçu ce *verdict familial* qui avait été mis en lui en termes d'espérances de réussite sociale via l'École (Accardo 1993 : 719).

Dans ces scénarios d'avenir édifiés par les familles, ces « visions de l'avenir » (Muel-Dreyfus 1993 : 846) et surtout ceux qui sont édifiés par les familles populaires, on constate que ceux-ci se nourrissent quelquefois d'**exemples professionnels de « proximité »**, quand certains métiers et professions sont représentés par un membre de la famille étendue ou de l'entourage. Un peu comme certains parents puisent plus loin dans le réseau de relations (lié à la famille étendue ou extrafamilial) pour se guider dans les choix d'écoles, on voit ici les familles puiser dans leur entourage des *exemples* de parcours professionnels qui peuvent répondre à leurs enjeux de pilotage de l'avenir scolaire à moyen ou long terme pour donner aux enfants une vision pratique de l'avenir professionnel. Des élèves aux trajectoires chancelantes comme Djamel ou Mokhtar récupèrent parfois ainsi via ces « exemples » professionnels une idée de l'avenir que leur

carrière scolaire menacée a déstructurée, et ce même si cet avenir ne se réalisera pas forcément.

L'ordre de présentation des portraits coïncide ici plus ou moins, avec des nuances importantes, avec celui de la catégorie du pilotage. Dans le cas des trois familles bruxelloises de classes moyennes où la scolarité des enfants, même si elle est faible ou moyenne, reste axée sur le maintien dans l'enseignement général, la question de l'avenir professionnel est postposée sur le long terme, même si les parents sont amenés à se poser la question des choix d'options pour l'avenir scolaire à moyen terme. À l'opposé, dans les familles populaires où le pilotage est axé sur un projet d'orientation vers le technique ou le professionnel, la question de l'avenir professionnel des enfants se pose déjà beaucoup plus rapidement, sous la forme de ce fatalisme et de cette auto-exclusion évoquée pour les ouvriers anglais des années 1970 par Paul Willis (1978) ou plus récemment, du fatalisme « mâtiné d'espoirs » chez les parents d'origine populaire étudiés par Daniel Thin (1998 : 141).

Les trajectoires d'enseignement général

Dans le cas de Jérôme, tout d'abord, l'héritage est *double* et même *clivé* entre l'habitus paternel plutôt sportif (moniteur sportif) et l'habitus maternel plutôt scolaire (ancienne enseignante). Nous avons vu la maman tenter de contrer les implications les plus choquantes, à ses yeux, d'une disposition de Jérôme pour l'univers du sport (le sport et l'argent), mais reconnaître en même temps que l'habitus de son fils a bel et bien *hérité* des propriétés plus sportives du papa (« *c'est pas un intellectuel studieux* »). Sa vision d'avenir sur Jérôme, qui reste pour le moment dans une logique de trajectoire d'enseignement général malgré une certaine nonchalance scolaire de ce dernier, évoque la question de l'avenir professionnel comme différée sur le long terme par cette trajectoire (« *On peut toujours se réorienter* »), mais formule des hypothèses d'enseignement supérieur (« *sciences humaines* ») et évoque *une partie seulement* des débuts d'aspirations de Jérôme, en évoquant le journalisme et le droit. Du côté de Jérôme, on peut voir que ces aspirations s'avèrent clivées entre l'univers du sport (« *joueur de foot* », une aspiration qui n'est pas évoquée par la maman et qui pourrait fort bien l'être délibérément, l'univers professionnel du sport étant disqualifié par celle-ci) et celui des études (« *avocat* »), ce qui donne des catégories hybrides comme celle de l'aspiration de Jérôme à devenir « *journaliste sportif* », son engouement pour la profession d'avocat étant apparemment liée au statut social et économique que Jérôme associe à cette profession. Le déchiffrement maternel amène à formuler un éventuel choix d'options dans les langues, Jérôme étant le produit d'un mariage et d'une socialisation mixte (espagnol/français), ou à tenter de persuader Jérôme que le latin lui sera utile s'il veut faire le droit plus tard. L'oscillation entre le pilotage maternel sur les choix d'options et les aspirations de Jérôme, présentées par la maman comme des « *rêves* » légitimes *mais en tant que rêves* (quand elle dit à son fils « *garde tes rêves* »/« *laisse aller tes rêves* ») susceptibles de nourrir des choix futurs (« *c'est avec cela aussi que tu peux te trouver des choses...* »), amène ainsi quelques transactions intéressantes, puisque sans aborder frontalement Jérôme sur ses aspirations,

cela permet de remettre à plus tard les vrais enjeux d'orientation (« *tu es dans un moment où tu dois pas encore faire des choix fondamentaux* »).

Le même genre de transaction se manifeste dans le portrait de **Sophie**. On a vu que la maman de celle-ci, agacée par ce qui lui semble être de la versatilité de celle-ci dans les choix d'options ou les désirs soudains de changer d'école, tente de résister dans son pilotage aux humeurs changeantes de sa fille, en considérant que celle-ci est « *un peu jeune* » pour faire des choix à long terme. Cette dimension de méfiance marque de son empreinte les transactions entre les aspirations de Sophie aux professions plus « artistiques » que sont la photographie ou l'architecture, et le pilotage maternel qui essaie avant tout d'éviter un choix d'options jugé dangereux vers les options artistiques de l'ES1. La transaction engendre tout un travail de persuasion de Sophie par sa maman pour lui faire comprendre qu'elle doit éviter les options qui ferment trop de « portes » par rapport aux humanités plus « traditionnelles ». Si la transaction devait jouer à l'avantage de Sophie, sa maman a prévu alors dans son pilotage un changement d'école vers une école spécialisée dans la filière artistique mais offrant un haut niveau d'exigence, tout en mettant en garde, à l'aune de son propre cursus artistique, Sophie qu'elle devra s'adapter à ce niveau.

La dimension de pilotage et de déchiffrement d'un habitus plutôt artistique chez **Clément** a déjà bien été évoquée plus haut. Si une orientation vers les options artistiques semble alors pour les parents « *ce qui correspond le mieux à Clément* » (« *il vaut mieux qu'il fasse ça* »), on ne sait rien de l'avenir à plus long terme de ce dernier, placé par le père sous l'angle de la liberté de Clément (« il fera ce qu'il veut et ce qu'il peut »), l'ampleur du travail de déchiffrement et de pilotage montrant bien qu'il ne s'agit pas d'un manque d'intérêt pour le futur de ce dernier mais d'une façon de faire coïncider une *Weltanschauung* individualiste de la liberté et un devoir de pilotage, ce dernier se manifestant notamment à travers les conseils de prudence envisagés pour Clément (comme ils l'étaient pour Sophie), engouement pour le théâtre et les activités artistiques ne signifiant pas qu'il ne fallait pas travailler d'arrache-pied dans ces domaines. On notera également que d'une certaine manière, le professeur de théâtre de Clément constitue un exemple professionnel de proximité, même si cette dimension n'a pas dans les familles de classes moyennes la signification pragmatique et réaliste qu'elle prend dans les familles populaires.

Nous avons vu plus haut que le pilotage des parents de **Morgane** avait été négligé durant le cursus primaire, puis relativement intensifié après les difficultés de Morgane en première année commune, suivies de son échec. La vision d'avenir familiale se base sur le maintien dans une scolarité d'enseignement général qui diffère les questions d'avenir professionnel, mais une certaine disposition de Morgane pour les métiers liés à la psychologie semble prise en compte par ses parents pour ratifier le désir de celle-ci de devenir plus tard psychologue.

Dans le cas de **Lamia**, le contraste entre la scolarité d'enseignement général de la jeune fille et le cursus professionnel étranger des parents nourrit un projet d'ascension sociale via les études de longue durée. Mais il est intéressant de relever la variation de projet entre le souhait des parents que Lamia fasse des études de pharmacie (une des options de l'ES2 est orientée en ce sens) et le souhait plus ambitieux de Lamia de devenir médecin. Il est possible que l'aspiration des parents soit ainsi une sorte de moyen terme entre le désir d'un « bon métier » que l'on retrouve dans le discours des familles populaires et l'investissement dans des études supérieures longues et relativement incertaines.

Les parents de **David** se retrouvent exactement dans la même situation de décalage entre leur cursus et une scolarité d'enseignement général de longue durée pour leur fils, avec le même projet d'ascension sociale, la famille étendue possédant toutefois des exemples de capital scolaire fort (le frère ingénieur) qui orientent (système d'exemples professionnels de proximité) la vision d'avenir du père de David, quand son secteur d'activités (ouvrier du bâtiment) peut ainsi se combiner à un espoir de diplôme d'enseignement supérieur, et où il pense qu'il pourra guider utilement David (« *s'il va faire ça, je vais l'aider* » / « *On a dans la famille ça, mon frère il est ingénieur en construction. Son fils... il est aussi ingénieur maintenant. Mais il est... très bien. S'il voulait choisir ça, ça va, sinon...* »). De son côté, face à une trajectoire d'enseignement général qui rend encore lointaine l'heure des choix, David avoue ne pas savoir du tout vers quel avenir professionnel il va se diriger plus tard.

Si la vision d'avenir des parents évoqués ci-dessus reste ouverte sur une vaste gamme de possibilités liées à un cursus d'enseignement général, la vision d'avenir au sein de plusieurs familles populaires rencontrées durant l'enquête se caractérise par le pragmatisme de **l'héritage ouvrier**, qui pousse à rejoindre plus rapidement l'enseignement professionnel que les parents ont eux-mêmes connu, mais qu'ils n'ont pas forcément terminé. Certains de ces parents ont rêvé un moment d'ascension sociale via les études, mais le pragmatisme de l'héritage ouvrier (comme auto-exclusion des études générales) a triomphé.

L'héritage ouvrier

La famille d'**Adrien** entre clairement dans ce modèle, quand la maman évoque pour sa fille aînée avoir eu le désir que celle-ci fasse des études longues plutôt que le professionnel (« *la professionnelle c'est la professionnelle, après ça bien y'a plus grand-chose* »). Faire « *de belles études* » permet d'avoir un « *beau métier* ». Mais tous les enfants y compris l'aînée vont connaître une trajectoire scolaire mouvementée puis un passage présent (ou programmé) vers le professionnel qui leur apporte satisfaction. La maman recompose alors sa vision de l'avenir, notamment en fonction de ce que lui dit la marraine d'Adrien (« *vaut mieux faire un bon professionnel, un bon manoeuvre... plutôt que de forcer à faire des études bourrage de crâne... et qu'elle [la sœur aînée d'Adrien] s'en sorte pas* »). Cette philosophie pragmatique par rapport aux dispositions et d'auto-exclusion vers un enseignement qualifiant, qui fait sauter de son piédestal l'enseignement général, a été appliquée aux trajectoires des autres enfants, y compris Adrien. Tous les

enfants sont ainsi dirigés vers un avenir professionnel centré sur les métiers de la cuisine hautement valorisés dans la famille (« *la famille cuistot* »), et en lien avec un exemple professionnel de proximité (« *parrain et marraine sont cuistots tous les deux* »), ce qui implique un passage que l'on souhaite le plus rapide possible vers l'enseignement qualifiant.

La maman de **Giovanni** souhaitait comme nous l'avons vu que son fils rejoigne l'enseignement professionnel, estimant que le niveau de l'école où il est scolarisé est trop haut pour les capacités de ce dernier. Ce dernier veut de son côté rester avec les « *copains* » dans l'établissement actuel. Sa réussite au terme de l'année 2010-2011 le fait passer en deuxième année commune, où la tension entre son pilotage et celui de sa mère va probablement continuer à se manifester.

La complexité de la situation familiale dans le portrait de **Nadia** laisse des pans d'ombre importants sur le projet scolaire qui paraît avoir nourri le pilotage *grippé* de la maman. La maman était-elle en phase avec la stratégie d'échec délibérée de Nadia pour rejoindre plus vite l'enseignement qualifiant où son goût pour les métiers de la cuisine (métier de son père) l'attire vers une option hôtellerie ? Avait-elle auparavant des aspirations différentes de cette orientation vers le qualifiant ? On sait que la maman avait orienté son pilotage sur une sortie de Nadia de l'enseignement spécialisé, mais la vision d'avenir reste dans l'ombre.

Deux des portraits carolorégiens montrent des trajectoires d'élèves passés ou repassés dans l'enseignement général, mais qui connaissent de sérieuses difficultés scolaires. Ce sont des trajectoires scolaires **sur le fil**, qui menacent les espoirs mis sur les scolarités par les parents ou par les parents de substitution, et qui auraient pu venir démentir la reproduction du **destin ouvrier** chez ces enfants, mais en créant de la sorte ces « antinomies de la succession » dont parle Pierre Bourdieu en ce qui concerne les contradictions de l'héritage entre parents ouvriers et enfants qui ne reproduisent pas (Bourdieu 1993f : 712) cette trajectoire « normale » (Bourdieu 1993g : 797) parce qu'ils ont alors dominé en eux « cette sorte d'élan hérité » (*ibid.* : 797) qui les pousse à la reproduction sociale.

L'avenir sur le fil

La trajectoire scolaire de **Sylvie** est sur le fil depuis qu'elle a réintégré l'enseignement général après avoir réussi son CEB en première année différenciée, comme le montrent les résultats scolaires de la fin de l'année 2010-2011, où elle passe en *rase-mottes*, pour reprendre une expression à un parent d'élève. Cette trajectoire *menacée* pourrait dès lors venir démentir les espoirs parentaux mis dans la seule de leurs enfants qu'ils estimaient apte à renverser le destin social ouvrier pris par les trois enfants aînés³⁶. Si celle-ci évoque un projet hybride d'avenir (en embranchement), entre deux dimensions très opposées, la cuisine d'un côté, et « *reporter* » (journalisme) de l'autre, le premier terme de l'embranchement est considéré de manière plus

³⁶ Sur une configuration similaire par rapport au destin ouvrier, voir Lahire 1994 : 95.

concrète, étant donné les filières professionnelles des frères aînés, que le second, qui reste dans la dimension du *rêve* et du vague (« *j'aime bien parler* ») plus que du projet palpable, la jeune fille manifestant en outre un comportement de résistance scolaire pour regagner « *l'annexe* » où elle était scolarisée en différencié, et où elle avait des cours de cuisine. L'exemple professionnel de proximité que constitue la tante qui avait abandonné des études de criminologie et qui travaille comme vendeuse dans un magasin ne semble pas jouer directement sur la vision d'avenir nourrie par Sylvie ou par ses parents.

Dans le cas de **Jérémy**, dont la trajectoire scolaire et sociale a été mouvementée, mais qui est inscrit en deuxième année d'enseignement différencié, le passage vers une école qui forme des sapeurs-pompiers, ce qui colle avec l'habitus sportif (« *performer dans le sport* ») de ce dernier, semble contrarié par le retard scolaire de Jérémy, et il est impossible de savoir si ce projet enterre définitivement les espoirs de Jérémy ou non, les parents de substitution restant évasifs dans ce domaine.

Une partie des élèves de Charleroi ayant été étudiés en classes d'enseignement différencié, il est possible aussi que les parents se braquent avant tout dans leur pilotage sur la question de l'obtention du CEB et laissent peu de place dans l'entretien à l'avenir à plus long terme. L'incertitude sur ce parcours, due à la non-obtention du CEB, amène certains parents à envisager sous une forme d'**embranchement** la possibilité assez floue d'une scolarité d'enseignement général et la possibilité nettement plus concrète du passage vers l'enseignement qualifiant. Ce sont les parents **résignés** à cette seconde éventualité.

Les parents résignés

Le portrait de **Louis** est assez typique de cette dimension d'embranchement. D'un côté de l'embranchement, il y a le souhait apparemment assez vague de Louis de faire plus tard de la menuiserie, en lien avec un exemple professionnel de proximité (le parrain), qui amène son père à faire un choix d'école en fonction des options professionnelles de celle-ci. Un tel choix pourrait signifier que le père anticipe une trajectoire d'orientation vers l'enseignement professionnel pour un garçon qui n'a pas obtenu son CEB. Mais de l'autre côté, il y a le souhait clairement exprimé ensuite que Louis aille dans l'enseignement général pour que cela lui ouvre plus de « portes », un souhait contré (grippage) par la résistance de Louis, qualifié de « borné ». Le peu de plaisir que les parents ont tiré de leurs cursus d'enseignement professionnel nourrit clairement la deuxième branche de l'embranchement. Louis étant un des élèves observés en première année différenciée l'année scolaire 2010-2011, il n'est pas possible d'aller au-delà du dilemme actuel des parents.

Dans un foyer marqué par des conditions sociales difficiles (le handicap d'un enfant) et économiques précaires, l'avenir scolaire de **Dona**, avec le passage en deuxième année différenciée, penche plus du côté d'un avenir en enseignement qualifiant qu'un avenir en scolarité d'enseignement général. Un

embranchement se voit dans les aspirations hybrides de Dona entre son habitus sportif qui la pousse à envisager la possibilité d'« études sportives » vers la profession enseignante en ce domaine (elle est première de classe dans cette branche, comme elle le dit avec fierté), et une option « coiffure » qui l'amène à envisager, en deuxième année, de manière pragmatique, qu'elle pourrait intégrer ce type d'enseignement dans le qualifiant. En déchiffrant Dona, la mère penche plus, à cause de son côté « speed », à un métier qui tourne autour du sport, car Dona serait trop peu patiente de caractère pour le métier de coiffure (ce que celle-ci contredit dans son entretien). Mais la vision de l'avenir reste dans le flou, la maman de Dona se contentant d'affirmer de manière générale : « *Ca arrivera à quelque chose plus tard* ».

Quand l'embranchement se présente avec la scolarisation sans CEB en enseignement différencié, les parents de **Hanna** tiennent compte d'un côté des aspirations de celle-ci pour des études sportives (devenir « prof de tennis » comme elle le dit) contrariées par sa trajectoire scolaire et l'absence d'options en ce sens à l'ES4, et de l'autre d'une orientation éventuelle (qui se rapproche avec le passage en deuxième année différenciée) de Hanna vers une option « coiffure » ou une option « cuisine » en enseignement professionnel dont la jeune fille leur aurait d'ailleurs parlé elle-même. En ce qui concerne cette seconde éventualité, les parents « *n'ont rien contre* » celle-ci, estiment que c'est à Hanna de faire ses propres choix et jugent également qu'elle pourrait s'épanouir dans ces options. Leur déchiffrement des dispositions de Hanna et de sa situation scolaire actuelle les a d'ailleurs rapprochés de la seconde option, les deux parents pensant que leur fille n'a pas de capacités suffisantes pour l'enseignement général.

Le cas de figure du **projet familial d'avenir déçu, ruiné** par une trajectoire scolaire faible ou de plus en plus chancelante de l'élève, apparaît dans plusieurs portraits. L'effondrement du projet d'ascension sociale par les études ou de la possibilité d'échapper au destin ouvrier via l'école se montre alors dans ce cas de figure.

Les parents déçus

Le cas de **Djamel** est évidemment typique de l'effondrement du projet d'ascension sociale via des études longues. Le discours que tient le grand frère, dans une famille où les cursus d'enseignement professionnel dominant, montre qu'il aurait souhaité un avenir d'enseignement général pour son cadet. Ce projet a dû subir tôt des déconvenues, dès l'orientation de Djamel vers l'enseignement individualisé de type 8, suivi de l'échec au CEB. L'espoir a sans doute rejailli avec l'orientation « cadeau » faite par les enseignants de Djamel vers une première année commune. Les rêves d'avenir scolaire de longue durée élaborés par Djamel (« architecte ») datent sans doute de cette époque, et cohabitent avec des rêves de gloire sportive (« footballeur professionnel ») similaires à ceux de Mokhtar. Le retard scolaire accumulé par Djamel marque la fin du rêve familial de scolarité d'enseignement général, la reconversion vers une option technique (ou professionnelle) étant à présent envisagée par Djamel comme une réalité pragmatique et le grand frère évoquant spontanément, de

manière réaliste, une gamme de possibilités liées au qualifiant quand on lui parle de l'avenir de Djamel (« *la mécanique, plombier, électricien, éducateur sportif* »).

Les dispositions de **Mokhtar** pour le sport sont comme nous l'avons vu complètement désavouées par son père alors qu'elles étaient considérées comme un projet viable par certains agents scolaires. Si le père de Mokhtar souhaite à tout prix maintenir ce dernier dans l'enseignement général, et qu'il semble découvrir au cours de l'entretien le fait que le retard accumulé par ce dernier risque de l'amener vers une orientation différente à moyen terme, on ne sait pas grand-chose des études réalisées par le reste de la fratrie ni des environnements professionnels de la famille étendue, sinon qu'une dimension ouvrière marque le cursus du père et probablement d'une bonne partie des enfants. Le projet d'ascension sociale via les études pour Mokhtar est un projet qui est peu explicité par le papa au-delà de son mantra sur « *les études* » plutôt que « *le sport* », mais c'est un projet qui est en voie d'être brisé étant donné les dispositions faibles de Mokhtar et ses capacités de résistance scolaire. Face à cette nouvelle situation, la famille semble s'adapter en présentant à Mokhtar un projet (technique) centré sur l'électronique qui ravit le goût de ce dernier pour les jeux électroniques. Il faut enfin noter que la volonté du père de Mokhtar d'écarter des hypothèses d'avenir les études « sportives » s'agence à un système d'exemples professionnels de proximité, étant donné que le père déclare ne connaître personne dans le voisinage qui aurait réussi dans la vie à partir de tels choix d'avenir.

Dans la famille de **Yasmina** où l'interlocuteur de l'enquête s'avère être un aîné qui a mené des études supérieures, le contraste entre le cursus de ce dernier et les dispositions faibles de sa demi-sœur apparaît rapidement. Ces dispositions faibles, remarquées par la famille qui compare Yasmina avec une petite sœur scolairement plus prometteuse, placent donc le projet familial sur « *les études* » plutôt de celle-ci que de Yasmina, dont l'avenir scolaire et professionnel est laissé dans le vague.

Un portrait d'élève au moins laisse indiquer qu'un projet parental contrarié au départ peut encore se transformer en projet **relancé** suite à la réussite au CEB. C'est le projet de César, qui ne s'inscrit absolument pas dans la continuité avec les métiers et destins ouvriers que l'on retrouve pour la majorité des portraits carolorégiens.

Le projet relancé

Le retard accumulé par **César** dans sa trajectoire, malgré une très nette amélioration des notes en deuxième année différenciée, laissait planer des doutes sur la possibilité que le projet d'ascension sociale par les études de longue durée souhaité par la mère de ce dernier (en continuité avec son propre projet avorté d'études supérieures) puisse se réaliser. En définitive, César a prouvé qu'il pouvait réussir ce CEB tant différé, et peut réintégrer à présent s'il le souhaite l'enseignement général en deuxième année. Le rêve d'avenir de ce dernier (devenir « *banquier* » pour subvenir aux besoins de sa famille),

d'irréaliste qu'il devenait étant donné la trajectoire scolaire chancelante, peut commencer à se rematérialiser.

5.8. Les parcours migratoires/le problème de la langue maternelle

Certains des parents rencontrés durant l'enquête, surtout dans l'espace bruxellois, ont un **parcours migratoire**, que les enfants soient nés en Belgique ou non, et soient de nationalité belge ou non. Le cas des parents de Morgane est hybride, le père étant arrivé enfant de Tchécoslovaquie, et ayant été scolarisé dans le système scolaire belge francophone, tandis que la maman de Morgane est arrivée beaucoup plus tard et ne maîtrise pas la langue française autant que son mari. Une autre famille, celle de David, est d'origine roumaine, avec un parcours migratoire relativement récent. Le parcours migratoire de César est quant à lui très récent. Enfin, quatre des familles au sein des portraits bruxellois, et une tirée des portraits carolorégiens, sont issues du Maghreb³⁷, avec des parcours migratoires plus ou moins anciens, de l'arrivée au début de l'adolescence (le père de Mokhtar, le père de Hanna) à l'arrivée à l'âge adulte (la mère de Hanna, les parents de Lamia).

Ce paramètre peut être important en ce qui concerne le degré de scolarisation des parents, la maman de Hanna ayant par exemple connu des études extrêmement brèves (avant la fin du cursus primaire) à cause de la « *tradition* » algérienne privilégiant comme elle l'explique les études des garçons plutôt que la scolarité des filles, très tôt écourtée (malgré le fait qu'elle « *aimait bien* » l'école), et le père de Mokhtar ayant directement commencé à travailler à la fin du cursus primaire, tandis que les deux parents de Lamia ont terminé un cursus secondaire (professionnel) au Maroc avant leur émigration.

Différentes dimensions caractérisent l'implication scolaire de la famille issue de l'immigration, mais la plus importante est celle de la **langue maternelle**, en cas de socialisation des enfants dans une autre langue que la langue française. Le moment de l'arrivée des enfants en Belgique, ou le degré d'immersion quotidienne dans la langue française (maîtrisée par les parents à des degrés divers) joue sur les trajectoires scolaires, par le degré de difficulté d'**adaptation langagière** des enfants au système scolaire belge francophone. La plus faible implication dans la langue maternelle est celle de Morgane, vis-à-vis de laquelle les parents se sont vus dissuader de lui faire apprendre le tchèque pour ne pas handicaper davantage l'enfant qui avait des difficultés langagières (« *elle comprend moitié-moitié* ») / « *on nous a dit il vaut mieux éviter de parler tchèque avec elle parce qu'elle a déjà du mal avec le français donc il vaut mieux faire une seule langue* ». Le plus exposé à ces difficultés est le plus tard arrivé, socialisé en langue anglaise et dans plusieurs autres langues au cours de la carrière d'exil :

La famille de **César**, issue du Rwanda, se caractérise par un parcours migratoire d'exil qui a brisé le rêve maternel d'études universitaires et provoqué une errance dans différents pays africains anglophones avant l'exil

³⁷ Pour une analyse à la fois générale sur la situation des descendants d'immigrés marocains en Belgique et fondée sur des entretiens avec ceux-ci (analyse compréhensive sur base de récits biographiques), voir de Villers (2005).

comme réfugié en Belgique, la maman n'écartant pas totalement la possibilité de retourner un jour en Afrique. Il faut noter que César est polyglotte, maîtrisant au cours de ce parcours à la fois deux langues africaines et la langue anglaise dans laquelle il termine son cursus primaire. Sa mère maîtrise visiblement la langue française malgré certains défauts langagiers, comme le montre l'entretien, mais son fils va subir l'arrivée en Belgique et l'inscription dans un système d'enseignement francophone comme une énorme difficulté linguistique. Le choc linguistique est brutal pour César qui perd son statut de bon élève (premier de la classe en sixième année) dans un système scolaire africain anglophone pour devenir l'élève aux difficultés langagières orienté vers l'enseignement différencié, et qui échoue à deux reprises le CEB, avant de triompher de cet examen en deuxième année différenciée. Sans la principale difficulté scolaire, qui a consisté en ce décalage linguistique (et nonobstant le cas des difficultés en mathématiques), la trajectoire scolaire de César aurait pu être totalement différente. L'exemple de ses sœurs cadettes arrivées plus tôt dans leur cursus scolaire en Belgique et ayant eu (selon leur âge d'arrivée) plus facile à s'adapter au système scolaire belge francophone montre bien le continuum que représente le décalage linguistique en l'occurrence.

Dans le cas de **David**, son arrivé à l'âge de six ans le place dans une situation d'adaptation à la langue française en début de cursus primaire, l'enfant restant comme nous avons pu le voir immergé dans une *diaspora* roumaine durant sa scolarité (le petit groupe d'adolescents roumains) et dans le cadre de la famille étendue et des proches. Les difficultés dues au décalage linguistique ont apparemment été maîtrisées très tôt, dans la première école primaire où David a été scolarisé, et grâce à l'aide de l'équipe pédagogique très attachée au garçon, dans le souvenir du papa : « *la directrice elle a pleuré quand David il est parti. Ouais, ouais. Elle avait les larmes... parce que déjà il savait pas la langue, mais dans un an, il a bien appris, il a même fait des programmes artistiques avec des poésies et tout ça.* » Ce décalage linguistique, un peu comme dans le cas de Lamia scolarisée dans les mêmes conditions et vers le même âge, ne transparait plus aujourd'hui, David étant devenu par son autonomie le premier de sa classe.

L'entretien avec les parents de **Lamia** montre le mieux le décalage linguistique de parents ayant effectué une émigration tardive vers la Belgique avec les attentes du système scolaire belge francophone. Leurs difficultés à l'oral sont déjà considérables, celles à l'écrit doivent être encore plus importantes, si l'on suit le même schéma que pour les parents de Hanna. Sans son autonomie scolaire et d'autres aides scolaires extérieures aux parents, Lamia aurait probablement connu une trajectoire différente. Cette trajectoire a consisté pour son début à triompher du décalage linguistique, le doute étant resté jusqu'à la réussite au CEB avec 70 % en français, une réussite qui étonne Lamia. Comme nous le verrons plus loin, les parents de celle-ci cherchent à protéger leur identité culturelle arabe et musulmane en plaçant leur fille dans une école coranique où celle-ci suit des cours d'arabe, cette double socialisation arabe/belge, respectivement extrascolaire et scolaire, constituant ainsi une forme de transaction entre adaptation aux attentes du système

scolaire belge francophone et héritage de la société d'origine. Le portrait suivant montre que la transaction de ce type a été refusée par les enfants d'un autre couple d'origine maghrébine.

Les questions de décalage culturel et le sentiment de déracinement marquent l'entretien avec les parents de **Hanna** d'une manière qui rappelle ce qu'un interviewé algérien disait à Pierre Bourdieu (1993b)³⁸. Mais la question linguistique est également évoquée par les parents, qui évoquent une vie quotidienne hybride sur le plan linguistique dans la maisonnée, entre les parents qui conversent en arabe et les enfants qui préfèrent le français, les enfants ayant également refusé de suivre l'école coranique. Les parents déclarent maîtriser plus ou moins bien le français à l'oral, mais la maman rappelle qu'elle n'a pas étudié cette langue durant sa brève scolarité algérienne, et qu'elle a eu « *difficile* » au début à maîtriser cette langue. Les deux parents présentent surtout leurs lacunes langagières en français dans le domaine de l'écrit, où ils maîtrisent « un petit peu » seulement la langue française, dira le papa (« *pas beaucoup* »/« *avec des fautes* »/« *lui il a difficile, il a vraiment difficile* »). Leur capacité à assurer le suivi scolaire sous cet angle s'en ressent forcément.

La caractéristique migratoire influe de multiples manières sur la capacité de pilotage. Les cinq familles d'origine maghrébine sont en général des familles où le **nombre d'enfants** est élevé, ce nombre oscillant cependant entre trois enfants (Lamia) ou quatre (Hanna) et de véritables familles nombreuses comme celles de Mokhtar (six enfants), Yasmina (huit) et Djamel (neuf), dans les deux derniers cas parce que le père a eu deux unions successives (Djamel) ou en raison de la bigamie du père (Yasmina). Dans ces familles nombreuses, il arrive que les enfants dont nous avons fait le portrait soient à la fin d'une lignée (Yasmina, Mokhtar) ou en grand décalage d'âge avec un père comme patriarche âgé (Djamel). La caractéristique de l'âge se noue éventuellement avec celle de la famille nombreuse et avec les difficultés linguistiques pour accentuer les difficultés du pilotage, quand toute une fratrie doit être suivie scolairement à partir de propriétés scolaires limitées des parents, dans une vie quotidienne qui reste marquée par la présence de la langue maternelle.

Bien que la dimension migratoire ne soit absolument pas évoquée frontalement, explicitement, par le grand frère de **Djamel**, qui parle beaucoup du quartier et des clivages de classe sociale mais peu sous un angle ouvertement ethnique, cette dimension est implicite et sous-tend l'entretien, notamment à travers la peur de la relégation scolaire que ressentent les familles immigrées, une peur que nous avons vue matérialisée à deux reprises la première fois quand Djamel se retrouve contraint et forcé d'aller dans un établissement à la réputation difficile, l'ARC, et la seconde quand il se retrouve contraint d'aller suite au troisième renvoi dans un établissement connu comme étant un des plus difficiles de Bruxelles, et que son grand frère évoque crûment comme une « *école de crapules* ». Le seul moment où la question du parcours migratoire de la famille émerge, c'est quand le grand frère évoque brièvement

³⁸ Le voisin algérien de M. Leblond, dans "La rue des jonquilles", déclare en effet "Nous, on est comme des pieds-noirs, maintenant: on va là-bas [en Algérie], on n'est pas algérien, on reste ici, on n'est pas français".

les problèmes linguistiques qui handicapent la scolarité d'enfants comme Djamel : « *Il sait pas apprendre la langue, le français, parce que voilà, il va parler avec d'autres qui savent pas parler français non plus. Ils parlent toujours la même langue* ». Cet enfermement dans la langue maternelle des enfants du quartier revient à nouveau à évoquer un piège de la relégation plus vaste que la relégation scolaire, celui de la relégation sociale des descendants d'immigrés des quartiers populaires de Bruxelles.

Dans son entretien, le grand frère de **Yasmina** tient à peu près le même discours, sa demi-sœur étant arrivée dans l'enfance en Belgique (à la différence de Djamel et Mokhtar qui y sont nés), et ayant donc dû faire face à plus de difficultés encore en matière de décalage linguistique, le grand frère y voyant l'explication du retard de Yasmina dans le cursus primaire : « *Dans le cas de Yasmina, des gens qui euh... des gens qui sont nés à l'étranger, et qui viennent au départ avec une langue étrangère. Donc qui doivent s'adapter et c'est pas facile. Bon, ils ont eu la chance de s'adapter, Yasmina a dû faire un an en plus, mais...* ». Dans la suite de l'entretien, le grand frère précisait d'ailleurs que la scolarisation en Belgique devrait dans l'idéal faire disparaître cet *accent* qui singularise les immigrants du Maroc : « *C'est pas vraiment un retard, c'est le fait qu'ils puissent rattraper le retard par rapport à la langue, etc. Parce que même s'ils apprennent le français, là-bas, ils l'apprennent avec leur accent... Au départ, ils avaient cet accent, mais cet accent a disparu. Je veux dire cela : il faut du temps quoi. Et à l'école, des fois, ils font pas attention.* »

Nous examinerons également plus loin comment les **contradictions de l'héritage** jouent dans le domaine culturel en ce qui concerne plusieurs familles immigrées, en lien avec une morale familiale et la dimension de contrôle social familial.

5.9. Les compétences langagières

Si le cas des difficultés de maîtrise du français des descendants d'immigrés (ou immigrés) a été évoqué ci-dessus, il n'en reste pas moins que plus généralement au sein des classes populaires, la question langagière s'exprime de manière importante à l'entrecroisement de la sphère familiale et de la sphère scolaire, à travers la disqualification scolaire, comportementale et morale éventuelle d'élèves et de parents aux défauts de langage, en particulier dans le domaine du parler cru et du langage grossier qui peut être une expression langagière des classes populaires (voir Mauger et Fossé-Poliak 1983). Les familles situées à la limite du sous-prolétariat, comme celle de Nadia, sont marquées par ces propriétés langagières disqualifiées.

Le cas de la mère de **Nadia** est emblématique d'usages langagiers populaires que l'école disqualifie : des défauts de langage (« *elle aurait tombé enceinte* »), mais surtout un langage grossier, considéré comme vulgaire (« *il nique ma fille* »/« *les petites salopes de maintenant* »), les insultes et grossièretés étant proférées comme autant d'anathèmes dans l'entretien (« *une pute, un bâtard et un fils de pute* »), et la reproduction par Nadia du langage grossier de la maman sous la forme ordurière que lui reprochent les enseignants (« *C'était un amas d'insultes vis-à-vis*

du prof, qui auraient peut-être, dans d'autres écoles, justifié un renvoi définitif tout de suite »). La grossièreté est le mode normal de communication de la maman avec ses filles, comme dans cet extrait d'entretien où elle parle à une autre de ses filles : « Je regarde ma fille je lui dis : "T'es comme ou quoi m'fille ?". "Mais pourquoi ?". Je dis : "Mais toi, t'as toujours une grande gueule de pute et quand tu devrais parler que je te fais signe que tu peux, tu ne parles pas !" ». La mère de Nadia, qui puise une certaine fierté dans ce langage populaire *a-scolaire* ou *antiscolaire*, se met d'ailleurs en scène dans des interactions avec l'école (« *C'est ma fille, on a pas à foutre ses pattes dessus...* ») ou avec la police où elle n'hésite pas à utiliser un tel langage de manière délibérée comme une forme d'affirmation identitaire populaire des vertus du *parler vrai*, du *parler cru* (« *Madame, restez polie* »). À un habitus scolaire faible, la mère de Nadia conjugue donc des propriétés langagières jugées indésirables par l'école, et qu'elle transmet à ses enfants (« *quand je m'énerve c'est "fils de pute" ou quoi donc... quand ils parlent de lui ils emploient le mot "fils de pute"*). Et de s'étonner même quand son fils emploie à l'égard de Nadia une insulte qui relève d'un niveau langagier plus élevé que celui qui a cours dans la famille (« *Loïc... il l'appelle "petite peste"... Je ne sais pas où c'est qu'il a été chercher ce mot-là, parce que c'est un mot que j'utilise jamais. Sûrement à l'école (rire).* »)

5.10. Les familles face à la violence symbolique

Deux catégories analytiques peuvent être rapprochées dans leur opposition, car elles forment deux points opposés d'un système de relations écoles/familles. D'un côté, nous avons la capacité de certains parents à haut capital culturel et scolaire à **résister** à la violence symbolique exercée par les jugements, conseils et autres tentatives de **persuasion scolaire** de la part de l'école (conseils d'orientation, stratégies de dissuasion menées par des écoles dites « élitistes »), voire à **intervenir** directement, et avec des moyens particuliers, pour renverser à leur profit certaines situations scolaires, et de l'autre des parents démunis scolairement, qui se laissent persuader par les agents scolaires, et quelquefois même se voient l'objet d'humiliations scolaires, sous la forme de véritables **mise en indignité familiale** dont nous avons examiné un exemple très clair à travers les humiliations scolaires de la maman de Giovanni.

Résister à la violence symbolique

Dans le premier cas, celui de la résistance à la violence symbolique exercée par l'école, les parents de **Clément** par exemple nous montrent leur volonté de résistance à une stratégie de dissuasion de la part d'une école primaire basée sur les « *performances* », comme la maman de **Jérôme** refuse de se plier aux exigences d'écoles dites « élitistes » qui veulent voir le bulletin de son fils avant de considérer une inscription. Mais l'exemple le plus net est tiré du portrait de **Sophie**, quand la maman de la jeune fille renverse à son avantage une situation scolaire de jugement sur la classe en intervenant directement auprès de la direction de l'école, avec autorité, pour demander qu'une « *enquête* » soit faite sur une certaine sanction scolaire jugée disproportionnée.

Des parents au langage *autorisé*, dirait Bourdieu, dont les propriétés sociales les amènent à être rétifs aux jugements scolaires défavorables à leurs enfants, montrent ainsi une capacité de résistance importante aux logiques scolaires qui jouent en leur défaveur. Ils connaissent les rouages et les ficelles du système, ainsi que la manière de répondre habilement aux jugements scolaires, d'une manière dont les parents des classes populaires ne pourront pas disposer, les interventions de ces derniers dans la sphère scolaire (comme la maman de Lamia) étant jugées négativement sous un angle d'acceptabilité morale qui les juge indésirables.

Daniel Thin soulève à cet égard un paradoxe. Les enseignants convoquent physiquement les parents sur le territoire scolaire, et les convoquent moralement à « participer » au monde de l'école, mais leur participation est en même temps crainte, quand ses excès ou son contenu sont jugés indésirables (Thin 1998 : 173). Les parents des classes moyennes (ou supérieures) sont ainsi jugés *trop* envahissants par les enseignants (*ibid.* : 198), et en comparaison les parents des classes populaires offrent le relatif soulagement de ne pas surinvestir le territoire scolaire (ainsi que le soulagement d'être spontanément « respectés » dans leur statut par les familles populaires³⁹). Mais quand ils le font, c'est d'une manière qui ne plaît pas nécessairement aux enseignants qui sentent leur « autorité » vaciller à leurs yeux. L'école doit être « protégée » à leurs yeux des « pratiques hétérodoxes » ou « antinomiques » des parents (*ibid.* : 190). Des « frontières symboliques » entre le territoire scolaire et les familles émergent ainsi (*ibid.* : 192), ce qui nous amène à la suite de Thin à parler d'*incursions symboliques* pour certaines interventions parentales sur le territoire scolaire.

L'incursion disqualifiée

C'est dans une dimension d'acceptabilité morale que nous avons vu les enseignants et les agents scolaires de l'ES2 s'irriter des incursions que la maman de **Lamia** opère sur le territoire scolaire pour défendre la cause de sa fille. Nous savons que du côté parental, l'école est une promesse de salut pour Lamia, de sortie de sa condition (ouvrière), et que tout le projet parental est mobilisé sur cette base, qui peut amener un certain auto-aveuglement sur les limites scolaires de Lamia (tricheries) et des espérances scolaires trop hautes (l'inscription à Joseph Poelaert). Mais du côté de l'école, l'intervention de la maman est jugée anormale, quand elle est évaluée sous une dimension morale qui disqualifie cette intervention : « *Sa maman vient à 17h30 à la réunion. Elle a pleuré au dernier bulletin et elle a été se plaindre chez le directeur. (...) Sa mère la couve. (...) Elle est venue se plaindre chez l'éducateur, elle a téléphoné plusieurs fois puis s'est "calmée", elle voulait absolument un rendez-vous. Il faut faire quelque chose* ».

Cette même dimension de disqualification se retrouve dans d'autres situations scolaires où les familles des classes populaires se voient imposer des logiques scolaires qui jouent comme une **violence symbolique** en opérant sur eux un travail de persuasion pour que la logique scolaire domine et réforme la logique familiale.

³⁹ Selon Thin (1998: 200), les enseignants constituant sur son territoire d'enquête des sortes de notables aux yeux des parents d'origine populaire. Dans notre propre enquête, cette situation n'est pas forcément probante étant donné la résistance de certains parents à la violence symbolique par un regard qui juge en retour les enseignants sur leurs compétences et leur autorité, voire même sur leur hexis corporelle dans un cas de figure.

Céder à la violence symbolique

De l'autre côté, nous avons les parents qui subissent la violence symbolique et parfois se laissent persuader par l'école. La maman de **Hanna**, par exemple, subit une mise en indignité scolaire quand elle nous raconte son entretien avec la directrice de l'école primaire où sa fille est scolarisée : « *Et on a dit bon, j'avais un petit souci avec la directrice. (...) Oui. Ça va pas parce que elle dit que, je me suis pas occupée de Hanna, première chose. Et on sait pas avoir une conversation comme ça avec elle. Soit prendre rendez-vous avec la directrice, primaire, directrice primaire prendre rendez-vous !* ». Cette altercation amène la maman à aller voir le PMS qui lui conseille un choix d'établissement d'un niveau plus faible que ce qu'elle avait prévu au départ, étant donné les propriétés scolaires de Hanna. Le travail de persuasion a donc orienté le pilotage parental.

De même, les parents de **Sylvie** ont subi ce même genre de mise en indignité en ce qui concerne un de leurs garçons, Jérémy, ce qui amène à la décision prise par la maman d'arrêter provisoirement sa vie professionnelle pour « mieux » se consacrer à ses enfants⁴⁰ : « *Un jour, la préfète de Jérémy m'appelle pour dire qu'il ne va plus à l'école et que quand il vient, il est ingérable. Et un prof l'a vu traîner à la place du village et le prof a dit qu'il n'était pas dans son état normal. On a pris un jour de congé exprès tous les deux pour aller à l'école voir la préfète de discipline. Et elle nous a expliqué que Jérémy avait rencontré une petite bande, des fumeurs de joints, et ça n'allait pas du tout. Il avait complètement décroché. Donc nous, comme elle nous connaissait déjà des années passées, elle savait bien qu'on n'était pas des parents qui... qui laissaient aller ou qui... hein. La préfète a dit qu'elle avait parlé avec Jérémy qui lui a dit que s'il était comme ça, c'était parce qu'il n'y avait jamais personne à la maison quand il rentrait et quand il se levait. Et ça m'a fait réfléchir. Donc on en a discuté avec mon mari et j'ai dit : "Qu'est-ce qu'on fait ?"* ». À nouveau, la violence symbolique exercée par l'école amène un changement dans le pilotage.

6. Morale et autorité familiale

La deuxième zone de regroupement des catégories d'analyse peut être présentée comme centrée autour des questions **morales**, quand l'*autorité familiale* (effective ou en crise) et le *contrôle social* familial se déclinent à partir de la *morale familiale* et du travail familial d'*éducation morale*, avec une série de catégories analytiques satellites.

6.1. Morale familiale, Weltanschauung, éducation morale et histoires morales

C'est du côté des familles populaires que la catégorie analytique de la **morale familiale** s'est présentée en toute évidence, le « moralisme » populaire étant de longue date connu,

⁴⁰ Comme la mère de Hanna, et à la manière de la femme de ménage interviewée par Patrick Champagne dans "Une famille intégrée" (Champagne 1993a: 102).

notamment à travers les travaux de Richard Hoggart : « les gens du peuple supposent, même lorsque leur comportement s'écarte de cette norme, qu'il existe une manière selon laquelle *il faut* agir et certaines choses qu'il *faudrait* croire. C'est donc la définition socialement approuvée des attitudes que, tout au long de cet ouvrage, j'ai prise pour objet » (Hoggart 1970 : 48). Dégager cette catégorie analytique a ensuite permis de reconnaître dans d'autres portraits de classes moyennes la présence d'une morale familiale, éventuellement couplée à une **vision du monde** (*Weltanschauung*). Cette morale familiale se décline pratiquement sous la forme d'une **éducation morale** dont on voit les traces tant dans les entretiens avec les élèves que dans ceux avec leurs familles, et s'accompagne parfois d'**histoires morales** (*cautionary tales*, voir par exemple Kinsey 1994), ces fables à dimension morale qui servent à venir appuyer ou illustrer une argumentation. Nous allons d'abord considérer les enjeux de morale familiale, en laissant à une section spécifique le soin d'aborder la dimension de genre de ces enjeux moraux.

La diversité des interlocuteurs familiaux de l'enquête, de parents aux faibles compétences langagières aux aînés d'une fratrie qui construisent un discours élaboré parfois en décalage avec celui de leurs parents, la dimension morale se décline de la phrase succincte quasi tautologique par laquelle certains parents présentent leur vision morale au long développement impliquant toute une vision du monde.

Le premier cas de figure se présente en ce qui concerne **Mokhtar**, dont le père répond parfois de manière très brève dans l'entretien, la dimension de morale familiale prenant alors la forme succincte de l'évidence et de la tautologie : « *Ce qui est bien... peut... est bien, ce qui est mauvais, on le dit que ça, ça c'est pas bon. Il y a des choses que lui-même qu'il comprend ça c'est pas bien* »⁴¹.

Le second cas de figure se manifeste par exemple dans le portrait de **Djamel**, où le frère, qui semble plus en rupture avec la « tradition » familiale que ne l'est par exemple le grand frère de Yasmina, engage avec les questions morales une discussion intense qui traverse toute une partie de l'entretien. L'autorité familiale paternelle étant déclinante et substituée dans sa direction, il engage ainsi tout un travail d'éducation morale sur son cadet, son discours étant accompagné d'illustrations de ce travail et de la morale familiale sous la forme de *cautionary tales* (histoires morales) venant appuyer le discours et l'illustrer. C'est à l'aune de la trajectoire de son cadet, et plus que probablement, d'autres de ses frères cadets ayant connu une trajectoire scolaire et sociale mouvementée, que le grand frère de Djamel dessine un tableau global de l'injustice sociale et scolaire (« *On met les meilleurs d'un côté, et les moins bons, on les laisse derrière* ») qui frappe les enfants des classes populaires (« *notre classe* »), en des termes qui évitent soigneusement la définition ethnique (« *notre classe sociale* »). Par contre, l'argumentation reste centrée sur la relégation sociale et scolaire pour les enfants des quartiers (« *un quartier rempli de personnes qui sont en difficulté* »/« *c'est déjà difficile, dans les quartiers populaires, Saint-Gilles, Forest, Molenbeek, Schaerbeek, Saint-Josse, et tout cela, où c'est très concentré* ») amenés par

⁴¹ Pour une évocation similaire, voir Balazs 1993b: 129 (« j'essaie parce que il faut l'éducation; la première des choses, il faut l'éducation, il faut bien dire aux gamins "ça et ça, il faut pas faire ça, même s'il vous fait ça, il faut pas... il faut pas lui répondre, il faut faire..." ». Alors on leur fait comprendre aux gamins". »)

cette relégation à devenir des « *voyous* » ou des « *crapules* » (les « *pommes pourries* »/« *l'influence de la racaille* »). C'est cet échec social que produit l'injustice qui indigné le grand frère, quand il présente une *Weltanschauung* de justice et de paix sociale (« *le fossé entre les classes* »/« *évoluer tous ensemble* »/« *l'avenir de demain* »/« *faire tourner la société de demain* »/« *construire l'avenir* »/« *nos futurs hommes* »). Si Djamel représente une de ces trajectoires menacées, avec le risque de la délinquance qui peut en être un aboutissement, la réponse que le grand frère présente est celle de la morale et d'une régulation familiale (« *en montrant l'exemple* ») où la force d'évidence rapproche alors son discours quasi tautologique de celui du père de Mokhtar (« *il y a certaines choses à faire, et certaines choses à ne pas faire, quoi...* »), mais aussi d'une régulation sociétale qui implique les institutions publiques (« *un meilleur suivi* »/« *un meilleur contrôle* »/« *si on les éduque pas avec les vraies valeurs* »). L'argumentation morale s'appuie également sur une *cautionary tale* en ce qui concerne deux des frères : « *J'ai eu deux frères aussi qui... qui ont failli tourner... enfin qui ont eu leur moment... de crise. Mais bon, euh... Et voilà, ils sont passés par... ils ont eu leur phase, mais bon... Ca a été difficile, quoi... Ils s'en sont sortis, ouais. Mais à quel prix ? C'est possible. Mais je vous assure qu'il faut beaucoup de patience, beaucoup de persévérance, et euh... Parce que parfois ils peuvent... pas évident à supporter, quoi. Quand on voit... Cela fait tout et n'importe quoi, et... Mais bon, c'est de l'histoire ancienne, et...* ». Dans ce genre d'histoire morale, les « *bêtises* » des deux frères évoquées par ailleurs dans l'entretien servent à appuyer le travail de moralisation et de responsabilisation de Djamel. Une autre dimension concerne ce que nous allons revoir de manière récurrente dans les portraits des familles du monde populaire, à savoir un univers de petites bagarres physiques entre les enfants (ici entre Djamel et ses cadets de la deuxième lignée familiale) et d'*habitus agonistique pugnace* qui est souvent naturalisé sous forme d'évidence par les parents, bien que ce ne soit pas évoqué ici dans l'entretien avec le grand frère.

Dans le portrait de **Hanna**, en dehors du travail de contrôle social spécifique envers une fille descendante d'immigrés algériens, nous retrouvons la dimension d'écoute et de moralisation, notamment par rapport aux « *bêtises* » éventuelles déjà présentes dans les portraits de Djamel (le grand frère) et de Lamia (la maman) : « *Parfois, ils ont besoin de nous parler, de raconter beaucoup de choses. Parfois aussi ils font des bêtises. Il faut être là quand même !* »

Dans le portrait d'**Adrien**, la maman décrit brièvement les vertus des enfants (« *polis* »/« *corrects* ») qui renvoient à une morale familiale peu abordée dans l'entretien, mais elle évoque surtout un sentiment moral assez similaire à celui du grand frère de Djamel quand il s'agit d'évoquer le côté sombre d'un enseignement professionnel où sa fille aînée s'est cependant adaptée avec bonheur : « *mais c'est beaucoup, enfin c'est un peu plus euh, c'est un peu plus des voyous quoi là-bas. Alors ma fille qui est très calme et très sage, elle fait un peu tâche dans le tableau quoi* ». Ici, une partie de ce que nous avons appelé le *piège de la relégation* se manifeste à travers ce constat moral sur le public d'une partie de la filière professionnelle, qui amène certains parents à peser à deux fois la possibilité d'inscrire leur enfant dans cette filière. Nous retrouvons également la

dimension évoquée plus haut des disputes (y compris physiques) entre les enfants (« *Je préfère les séparer parce que bon, comme tout frère et sœur, ça se chamaille, ça se dispute, et j'ai pas envie qu'ils se disputent sur le trajet etc.* »), que la maman présente sous forme d'évidence naturalisée comme normales : « *Ils s'adorent, et ils se tapent tout le temps dessus* ». La valorisation d'un habitus agonistique pugnace est également patente : « *Il se laisse pas faire le petit, un regard de travers, il plonge (en parlant de son dernier fils)* ».

Un autre exemple de morale familiale considérant avec suspicion un certain public scolaire se manifeste dans le portrait de **Sylvie**, quand la maman évoque les « *énergumènes* » avec lesquels sa fille était scolarisée en première année différenciée. Le jugement stigmatise ici des comportements de chahut et de résistance scolaire, et valorise comme nous l'avons vu un comportement que les condisciples de Sylvie pourraient stigmatiser comme celui du *fayot* : « *parce que je connaissais les énergumènes, je vais dire. (...) C'était une classe de fouteurs de bordel : ils n'étudiaient jamais, ils n'avaient jamais le matériel demandé au cours de cuisine* ». Nous avons vu par ailleurs que les parents de Sylvie développaient une *Weltanschauung* qui met en avant la dureté du travail ouvrier et l'espoir que certains enfants aux propriétés scolaires puissent échapper à la condition ouvrière, mais sans considérer celle-ci comme une honte.

Le même sentiment d'injustice que pour le grand frère de Djamel revient brièvement quand la tante (et marraine) de **Jérémy** évoque les changements alarmants à ses yeux qui caractérisent l'évolution du système scolaire, en particulier dans des classes à chahut comme celle de son filleul. Après avoir brossé un tableau sombre d'une perte d'autorité des enseignants « *dépassés* » (une situation anormale à ses yeux pour ces enseignants qui sont des gens « *au-dessus* » de sa classe sociale), et considéré comme nous l'avons vu plus haut que si elle-même était en charge de l'autorité, les choses ne se passeraient pas de la même manière, elle évoque de manière générale son indignation morale pour tous ces dérèglements éducatifs en commençant par une *histoire morale* : « *Imaginez-vous Madame. Ils prennent un manche de brosse et au bout du manche de brosse ils mettent un GSM et ils filment les jupes des professeures puis ils vont le mettre sur Internet... Et les profs ici, d'ailleurs j'en ai eu les jambes coupées, on est restés là deux heures j'ai vraiment tout écouté parce que c'est vraiment aberrant. Elle disait (la prof), qu'elle n'ose même pas, enfin moi je dirais je serais professeure : "Jérémy je suis très fière de toi, tu as très bien travaillé, c'est beau quoi c'est bien". Eh bien, elle n'ose même plus faire ça sinon l'élève va se faire passer pour un... faux-cul ! Mais où on va, allez ? Maintenant en primaire, je sais pas si vous savez, y a deux classes, les faibles et les forts. Je dis, ça, ça devient quand même débile ! Parce que dans le temps, tout le monde était ensemble et les forts aidaient les faibles. Maintenant, ils sont séparés* ». L'indignation concerne on le voit autant les comportements des élèves que la perte d'autorité des enseignants, y compris dans l'inversion de l'ordre normal du monde scolaire qui stigmatise le *fayot*. L'argumentation morale se termine alors sur une vision du monde qui met en avant la solidarité scolaire nécessaire entre les « *forts* » et les « *faibles* » et la nostalgie d'un ordre moral perdu (« *dans le temps* »). La morale familiale peut générer des épisodes d'incursions scolaires, ainsi lorsque les parents de

substitution de JérémY doivent protéger la réputation de ce dernier : « *Du coup, là on a été, on ne s'est pas laissé faire quoi. Parce qu'on est strict mais quand il me téléphone à midi, le mercredi, pour me dire : "Marraine je suis puni et j'ai rien fait". Je dis : "T'es sûr que tu n'as rien fait ? Tu me le promets ? Tu sais bien comment je suis hein". "Oui je te jure", qu'il me dit. "Ben ça va, je m'en occupe, mais tu fais ta punition, mais tu laisses marraine faire". J'ai téléphoné à son parrain, je lui dis : "Demain tu prends congé, on va à l'école". Et le lendemain on est arrivé à l'école, on a été voir la directrice hein. J'ai demandé une explication : "Donnez-moi le professeur qui a accusé JérémY". Je sais que je connais JérémY et il me mentirait pas sur un sujet aussi important* ». Dans une de ces incursions sur le territoire scolaire qui font le bonheur des agents scolaires, la tante de JérémY intervient à l'aune du contrat moral familial entre elle et JérémY (« *Tu sais bien comment je suis* ») sur base de la confiance échangée et obtiendra gain de cause. C'est moins le thème de la bagarre en soi que du traitement inique qui amène l'intervention de la tante, ce qui rapproche ce cas de figures d'autres exemples évoqués ci-dessous.

Un épisode tout à fait similaire se manifestait dans le cas de la maman de **Nadia**. Nous reparlerons plus loin en détail de la morale de la maman dans le domaine de l'éducation de sa fille, à travers la dimension masculin/féminin de son travail d'éducation et de contrôle social. Pour l'heure, c'est sur un épisode scolaire qu'il faut se concentrer, celui qui remonte à la scolarisation tumultueuse de Nadia en enseignement spécialisé. C'est quand sa fille est injustement (selon la maman) accusée de bagarre que la maman indignée opère cette incursion sur le territoire scolaire : « *Euh beh ça s'est passé que bon y a une maman et une élève qui a frappé sur [Nadia] à 8h au matin dans la cour. Donc j'ai trouvé le directeur et tout et que bon j'ai porté plainte et bon le directeur m'a dit... enfin j'avais appris que déjà c'était la fille qui avait frappé sur ma fille qui avait été appelée chez le psychologue... enfin pour parler avec elle et tout et que ma fille on l'avait renvoyée au cours. Déjà, ça j'ai pas trouvé ça normal. Ça aurait dû être le sens inverse. Beh euh... deuxièmement, quand j'ai été trouver le directeur, il m'a simplement dit euh... que c'était pas mes affaires, que j'étais pas concernée et que ça ne me regardait pas, et alors là j'ai pétié un plomb parce que j'ai dit : "C'est ma fille, on n'a pas à foutre ses pattes dessus et le jour que je croiserai la maman, même encore qu'elle n'est plus... qu'elle n'est plus ici, mais le jour où je croiserai la fille ou la maman, je vais lui montrer ce que c'est de frapper sur une jeune fille quoi, surtout à deux". Et euh... et voilà quoi* ». Comme nous le voyons, c'est une quadruple indignation que la maman de Nadia exprime, d'une part en ce qui concerne les coups reçus par sa fille, ensuite du fait que les coups sont donnés en partie par une autre mère de famille, la troisième indignation se manifestant dans le traitement que Nadia subit ensuite dans l'ordre scolaire, en étant injustement soupçonnée et sanctionnée, et enfin d'être disqualifiée dans son intervention par l'autorité scolaire. Cette morale familiale populaire se combine en outre à un mode agonistique de résolution des conflits, quand la maman promet des représailles contre l'autre mère de famille (« *je vais lui montrer* »). La valorisation d'un habitus agonistique se manifeste également dans la présentation du caractère pugnace de sa fille : « *Parce que c'est pas le genre de fille à se laisser faire, elle a pas peur de se battre avec les garçons ou euh...* ».

Chez les parents de **Dona**, qui font comme la mère de Nadia partie du sous-prolétariat, l'habitus agonistique se reconnaît dans une remarque à brûle-pourpoint que fait le papa en cours d'entretien, au moment de décrire le caractère « impulsif » du frère de Dona et la manière de le calmer, une remarque qui prend visiblement de court l'intervieweuse : « *(la maman :) Ah ici il va au chien dehors. Quand ça l'énerve de trop il va voir le chien dehors. Et puis il rentre, il est calmé. Il sait qu'il doit se défouler à ce moment-là quoi. ... (le papa :) Tant qu'il fait pas comme moi ça va. ... (Audrey Bossart :) C'est-à-dire ? ... (le papa :) Mettre un poing dans le visage. ... (AB :) Oui c'est vrai que... c'est pas toujours l'idéal. ... (la maman :) Bah, on lui a toujours dit. On lui a toujours dit qu'il fallait pas qu'il... faut qu'il comprenne que les autres de toute façon sont plus méchants que... C'est la vie et je crois que c'est un peu la société de maintenant. Ca a beaucoup évolué la société. Les gens sont plus pareils* ». L'explication est confuse en matière de morale familiale nostalgique d'une société basée sur une autorité forte (les écoles de « nonnes »/« trop laxistes »), et la vision du monde est plutôt manichéenne, mais la sortie mi-figue mi-raisin du papa sur le « poing dans le visage » est au moins à mettre en relation avec l'habitus agonistique de bagarreuse « énervée » et de garçon manqué que Dona a développé elle-même, et avec les disputes entre les enfants qui amènent à les placer dans des internats différents.

Dans le portrait de **Giovanni**, nous retrouvons cet habitus agonistique entre des enfants de la même famille (étendue) constaté mais apparemment non contrarié par la maman : « *Si la petite le tapait derrière, nous autres on pouvait le regarder, il tapait ! C'est un garçon comme ça. Quand il dit quelque chose devant, il le fait.* » Dans son système de réinterprétation des difficultés scolaires (comportementales notamment) de Giovanni, où elle cherche un moyen de se disculper, la maman de ce dernier met également en place une série de contre-attaques contre les stigmatisations morales dont elle est l'objet de la part de l'école, d'abord en ce qui concerne les mesures de sanction prises par l'école, qui sont évaluées comme étant contre-productives : « *C'est ça que je n'aime pas, le jour de renvoi, vous trouvez normal qu'on lui met un jour de renvoi, mais le gamin, c'est le gamin qui est content, il est à la maison on lui donne rien* ». Enfin, la principale mesure de rétorsions morales contre l'école se manifeste dans un dernier jugement assez proche de celui des parents de substitution de Jérémy, mais formulé plus crûment : « *Par contre, ils ont un prof, que je comprends pas ce qu'il fait là, M. X. L'année passée, il l'a eu donc euh, à peine qu'il faisait quelque chose il avait des notes. Mais après il tombait malade, il est revenu, et les doubleurs, les plus grands, ils faisaient ce qu'ils voulaient à son cours. Et maintenant, c'est ce qu'ils ont ici. Ils l'ont encore hé bé on peut aller avec les écouteurs, on écoute de la musique, il m'a déjà montré, parce qu'on filme hein, t'as des filles ou des garçons qui ont les pieds sur... et il dit rien ! Et, à ce qu'il paraît, il pue à crever !* »

Le portrait de **Louis**, cet enfant chétif et souffre-douleur, prend le contre-pied de ce qui a été dit plus haut de la naturalisation sous forme d'évidence d'un habitus agonistique. Le fait que Louis ait été confronté à des brimades physiques plutôt sérieuses à deux reprises (le paquet de cigarettes enfoncé dans la bouche/l'étranglement par Tarik) génère chez son père une forme de

comportement de protection face aux « violences » qui le pousse à des incursions scolaires souvent peu appréciées par les agents scolaires. Cette brutalité qui, dans l'esprit du père, met complètement en péril l'identité de son fils, est ainsi considérée comme une anomalie alors qu'elle peut être valorisée à une certaine échelle dans d'autres familles populaires, le cas de la maman de Nadia, par exemple, avec sa quadruple indignation, laissant penser que c'est sur les trois derniers termes que l'indignation porte surtout (un adulte frappe ma fille/l'école la juge/l'école me juge).

Si Louis est un élève souffre-douleur, **César** est un élève *fayot* mais *contrarié* par son orientation en enseignement différencié. Les jugements que César opère en ce qui concerne les comportements à chahut de ses condisciples renvoient à la morale familiale d'adhésion aux logiques scolaires, une adhésion néanmoins contrariée par une orientation qui est vécue comme saugrenue et dommageable, comme nous le verrons plus loin en évoquant la question des *fréquentations* et des *influences* : « *On l'a fait rentrer dans une école là où y a les enfants qui dérangent dans la classe, qui s'en foutent des études, qui s'en foutent de ce que le professeur dit dans la classe donc il fait comme s'il fermait les oreilles pour pas écouter ce que les enfants font, pour suivre dans le désordre comme ça c'est pas facile* ».

Sous l'angle de cet habitus agonistique, le portrait de **David** s'avère tout à fait en opposition avec la plupart des portraits de familles populaires, illustrant une morale familiale complètement différente en ce qui concerne le traitement des disputes au sein des enfants : « *Quand ils se disputent entre eux. Ca c'est la pire chose que je supporte pas. Quand ils se disputent entre eux. Et alors, je leur applique euh... une petite punition. (...) quand ils s'entendent pas entre eux : "Arrête ! Arrêtez !" Même si c'était le tour de l'autre, s'ils s'entendent pas entre eux, j'arrête tout. Je punis tous* ».

Du côté des familles de classes moyennes, la combinaison de morale familiale et de *Weltanschauung* se traduit par la naturalisation sous forme d'évidence d'un **habitus non-agonistique** chez les enfants tout aussi naturalisé, avec une pointe **d'ethnocentrisme** quand il s'agit alors d'évaluer l'éducation morale en sens contraire chez les parents des classes populaires.

C'est en présentant une *cautionary tale* sur la bagarre entre son fils et un autre élève issu d'une classe sociale différente que la maman de **Jérôme** nous donne à voir et la vision du monde familiale en ce qui concerne les conflits physiques, et la fierté d'une éducation familiale qui valorise le *fair-play* et une attitude « *compréhensive* » plutôt qu'un habitus agonistique qui valorise l'affrontement pugnace : « *En fait, Jérôme, en jouant, évidemment dans des jeux je sais plus très bien quoi, en fait l'avait cogné en dessous de l'œil. Et il avait dit "Ca va ? ça va ?" Et le gamin, à ce moment-là, comme m'a expliqué Jérôme après, il avait eu la rage [appuyant sur le mot] ; et donc il n'a pas voulu ni qu'on s'en occupe ni rien du tout. Et alors, il a préparé, et il s'est dit "je vais me venger..." Et à ce moment, ils ont visité les grottes ; Jérôme m'a expliqué, il est d'abord venu par derrière, Jérôme ne s'est pas rendu compte de ce que c'était, donc il n'a pas réagi. Et alors le gamin est venu après, par devant, et là... sur la joue ! Et alors c'est très curieux parce que Jérôme ne lui en voulait pas, au début... Je comprenais pas*

très bien, et on en a encore parlé. Il a compris que ce gamin avait la rage. Tout cela, cette colère... Et Jérôme a compris qu'on pouvait avoir cela. Et c'est cela qui a dominé par rapport au fait d'être balaféré. Cela n'avait pas d'importance pour lui. Parce que c'est un gamin avec qui il s'entendait un peu... euh... Il est plus dans sa classe, non, je crois qu'il a quitté l'école dans le cours de l'année ». Cette histoire morale se conclut enfin sous la forme d'un jugement ethnocentrique mettant en cause la qualité du travail d'éducation morale chez les parents des classes sociales populaires : « il y a des enfants qui sont comme ça parce que l'on a pas pu réagir et répondre à un besoin. Même avec toute la bonne volonté des parents. Il y a des parents d'une très bonne volonté, mais cela cale ! Le gamin qui a griffé Jérôme, c'est le troisième [enfant de ses parents], les deux autres sont assez graves aussi quoi... Enfin, je veux dire ce sont des enfants avec des comportements violents. Donc je me dis là il y a une remise en question familiale qui doit pouvoir se faire. Quand j'ai vu la maman qui me dit : "Je reconnais pas mon fils." J'ai eu envie de lui dire : "Mais c'est le troisième ! Excuse-moi, on peut pas dire je ne reconnais pas mon fils. C'est votre fils !" Quand Jérôme avait des comportements agressifs ou quoi, je sais pourquoi, je reconnais, c'est mon fils, effectivement il est comme ça... Mais bon à ce moment-là, est-ce qu'il faut faire une thérapie, est-ce qu'il faut faire des choses comme ça ? Il faut rester ouvert, en recherche par rapport à cela ». Nous avons par ailleurs évoqué la *Weltanschauung* de la maman en ce qui concerne l'argent et le sport, et la « gestion » nécessaire des jeux électroniques considérés négativement par rapport aux « outils » plus scolaires : « Mais je lui dis : "Ce sont des outils. Donc pourquoi as-tu besoin de cet outil-là ? Pour faire quoi ? Des jeux ? Pourquoi as-tu besoin d'un ordinateur ? Un ordinateur est un outil." Ma fille, toutes ses copines elles ont des I-pod et des machins comme ça. Et donc à ce moment-là, mon fils il avait bien vu... Comment à ce moment-là, il m'avait demandé, et je lui avais donné un [lecteur] mp3. Il y avait un mode d'emploi en anglais à télécharger. Je lui dis : "Renseigne-toi." Et cela il ne l'a pas fait, il va régulièrement chez son cousin qui lui met de la musique [dans le lecteur]. Donc je lui dis : "Tu vois, tu n'apprends même pas à utiliser cet outil" ». Le dernier passage nous offre par-là même un bon exemple du travail d'éducation morale réalisé par la maman.

Dans le portrait de **Sophie**, nous avons considéré la tension entre la *Weltanschauung* laïque de la maman et son pilotage qui passe par un choix préférentiel d'écoles catholiques, une tension vécue sous l'angle de la mauvaise conscience et du pragmatisme individualiste et utilitariste : « Mais comme quoi, quand il s'agit de son enfant à soi ». C'est une tension intéressante, qui marque aussi la dimension d'évitement des écoles de quartier dans le cas de la maman de Jérôme, quand la vision du monde se heurte à l'intérêt supérieur qu'est le pilotage de l'enfant. Cette même tension d'un pilotage vers le « haut » (réussite sociale/maintien d'une certaine isolation au sein des classes dominantes) contre une vision du monde humaniste marque l'éviction de certaines « fréquentations » de sa fille, comme nous le verrons plus loin.

Dans le cas de **Clément**, la *Weltanschauung* de liberté exprimée par le père joue dans le pilotage, en ce qui concerne le souci faible des « points » (au sens péjoratif que peuvent prendre les « performances ») manifesté par les parents (tant que Clément surnage, c'est bon) et une vision assez pessimiste du

système d'enseignement comme un espace inévitablement destructeur, le passage par l'école n'étant absolument pas un instrument de réalisation humaine crédible aux yeux du papa (« *c'est pas l'école qui la donne... la place... c'est chacun qui la prend* »).

6.2. L'autorité familiale

Nous allons examiner tout d'abord la catégorie analytique de l'autorité familiale à travers les différents portraits, puis dans un second temps nous allons examiner une des formes particulières que prend pratiquement cette autorité, sous la forme d'un système de récompenses et punitions.

6.2.1. Un continuum en matière d'autorité

La dimension de l'**autorité familiale** est une question qui traverse la plupart des portraits, qu'il s'agisse des compromis et des transactions présentés par les familles de classes moyennes ou de l'autorité plus « *traditionnelle* » (ou « *vieille école* ») qui est plus souvent mise en avant dans les portraits de classes populaires⁴². L'autorité familiale, ce sont les différentes **règles du jeu** qui sont présentées et une situation différenciée des familles en ce qui concerne le respect de ces règles du jeu, dans un **continuum** qui court des familles où l'autorité patriarcale apparaît quasi-divine aux familles où cette autorité semble s'être écroulée complètement. Nous allons laisser à un second volet le cas de l'autorité familiale dans le cas des trois portraits de descendants d'immigrés marocains où le père est un homme âgé, qui présentent une certaine continuité. Examinons tout d'abord les autres portraits pour en tirer des enseignements.

Le modèle le plus autoritaire est probablement celui du père de **David**. Quand il se déclare « *dur* », puis se ravissant, « *exigeant* » envers ses enfants, il présente cette autorité forte en lien avec son métier qui est un métier dur, physiquement contraignant, un métier qu'il applique à la rénovation de la maison qu'il destine à ses enfants. Cette autorité et cette « force » morale que le père souhaite incarner implique selon lui de ne pas trop paraître porter attention aux états émotionnels de David, comme s'il s'agissait de ne pas donner une impression de faiblesse, le rôle d'écoute étant délégué à la maman dans la division morale du travail éducatif : « *Mais moi je fais pas beaucoup de l'inquiète... Je suis plus dur, hein... (...) Dur ? Je peux pas dire que je suis dur, mais un peu exigeant* ». C'est peut-être face à cette image d'airain que le père préserve que David se contient dans un premier temps pour cacher son stress croissant, comme s'il avait peur de s'adresser à son père. Ce dernier expose ensuite les règles du jeu familiales, en mettant en avant un système de punitions à l'ancienne dont nous parlerons plus loin en ce qui concerne les disputes entre enfants. Le modèle d'autorité et les règles du jeu sont reproduits par le père à partir de sa propre socialisation

⁴² Voir par exemple Balazs 1993b: 128 pour un exemple d'autorité paternelle "vieille école": "si au début vous avez serré vos gamins, au fur et à mesure vous pouvez desserrer, hein, si au début vous avez bien serré vos gamins, ils savent comment ils mènent leur vie").

dans une famille nombreuse, où les disputes sont régulières mais doivent être régulées : « *C'est normal, je comprends, hein... On était cinq... et... il faut pas laisser les choses comme ça* ».

La question de l'autorité familiale dans le portrait de **Sylvie** fait l'objet de longs développements, étant donné que la maman a présenté comme nous l'avons vu son mari comme un ancien de la Légion étrangère : « *Parce que mon mari est très vieille école. Il était à la Légion étrangère, il est très carré pour tout ce qui est heure à la maison. Même Jérémy, il a 18 ans demain mais à 19h il doit être à la maison. Vous allez dire qu'on sort d'une forêt mais je vous assure que c'est vrai. Bryan pareil, Brandon... ils doivent être à une certaine heure à la maison car il estime qu'à partir d'une certaine heure, ils n'ont rien à faire en rue. Il y a toujours eu une discipline familiale...* ». Les deux références à la « *vieille école* » et à la « *forêt* » indiquent bien que la maman se sent un peu mal à l'aise face à un interlocuteur universitaire en ce qui concerne cette autorité dont elle imagine sans doute qu'elle pourrait être qualifiée de rétrograde ou de passéiste. Dans la division morale du travail familial en matière d'autorité, elle assure en quelque sorte le volet de la sollicitude, de l'écoute et de la tendresse que la maman de David effectuait plus haut (même s'il lui arrive de se « *fâcher* » sur Sylvie) : « *Moi, j'suis un peu plus cool. En général, j pense que les mamans sont plus cools. C'est pour ça parfois qu'on a des disputes entre nous parce que lui il dit : "C'est comme ça", moi j'dis : "Oooh ben..." et puis lui il dit : "Non, c'est comme ça !"* ». Nous examinerons plus loin l'élément le plus marquant de cette autorité en ce qui concerne Sylvie. Mais il faut constater le paradoxe de cette présentation en matière d'autorité où la maman affirme que les trois fils « *craignent* » leur père, avec les trajectoires de ceux-ci qui ont toutes été scolairement chaotiques, avec des épisodes pour l'aîné des trois qui entraînent l'interruption professionnelle de la maman pour « *être là à la maison avec eux* », étant donné que le travail des deux parents empêche d'assurer cette autorité à la maison : « *Quand j'étais femme de chambre, je n'étais jamais là et je travaillais un week-end sur deux. Mon mari était là le week-end mais la semaine, mon mari et moi on partait à 5h30-6h du matin et on revenait au soir. Toute la journée, ils étaient à l'école et quand ils n'étaient pas à l'école, ils rentraient et il n'y avait personne. Ils devaient se prendre en main, entre eux je dirais. C'est vrai que c'était plus des bébés mais on se rendait compte qu'ils avaient encore beaucoup besoin de nous* ». C'est à propos du fils aîné, Jérémy, que la maman est convoquée par la directrice d'école, ce qui permet d'évoquer la (bonne) réputation en matière d'autorité de la famille : « *elle savait bien qu'on n'était pas des parents qui... qui laissaient aller ou qui... hein* ». La *reprise en main* de Jérémy est à nouveau présentée en lien avec le vide dans le contrôle quotidien au domicile : « *La préfète a dit qu'elle avait parlé avec Jérémy qui lui a dit que s'il était comme ça, c'était parce qu'il n'y avait jamais personne à la maison quand il rentrait et quand il se levait. Et ça m'a fait réfléchir* ».

Dans le portrait de **Morgane**, nous avons vu que les parents avaient entrepris un travail de *reprise en main* de la jeune fille étant donné ses difficultés scolaires, en assurant une présence alternée au domicile. Nous examinerons les répercussions de cette présence plus loin en matière de contrôle social. Les règles du jeu sont en tout cas présentées de manière générale : « *Chez nous on a*

une règle : si un des deux dit non, c'est non, pour n'importe quoi. Elle a essayé plusieurs fois de passer... Si y'a un non, c'est non. Maintenant avec l'âge, elle a aussi son mot à dire aussi à 14 ans. Mais vraiment si y a un non c'est non mais elle connaît la règle ». Une de ces règles concerne les sorties : *« Elle a une vie sociale maintenant, mais limitée, je ne suis pas d'accord que ce soit tous les jours, systématiquement... Elle téléphone toujours, elle demande la permission. Elle entre dans le métro, elle doit envoyer un message. Quand elle va chez son amie à Laeken, elle envoie un message, je suis dans le métro, c'est obligatoire* ». L'autorité familiale semble sur la brèche, comme nous l'avons vu avec le ressentiment de Morgane en ce qui concerne la trop nette présence de ses parents à la maison depuis leur politique de reprise en main. Le père de Morgane évoque les tensions liées à cette autorité, et les menaces que l'on doit quelquefois brandir : *« La crainte c'est que maintenant qu'elle a beaucoup d'amis, qu'elle pète un câble pour sa liberté. (...) Qu'elle se révolte parce que ça ne lui plaît pas et je lui dis : "Si ça te plaît pas, et bien c'est bien simple, y a l'internat aussi". C'est un peu le bâton que j'ai mis* ». La même menace avait déjà été utilisée en ce qui concerne un épisode de court-circuitage de l'information scolaire par Morgane : *« Je ne comprends pas qu'on nous fait signer dans le journal de classe, que les enfants notent eux-mêmes et qu'on ne voit pas les feuilles ! Elle a ramené la pile de son casier. La discussion a été très sérieuse. Si c'est comme ça, elle ira à l'internat, parce qu'on n'a pas le temps et qu'on va pas se disputer. Et si c'est pas l'internat où tu rentres toutes les semaines, mais une fois tous les mois ! Là elle s'est rendue compte. Il fallait lui faire peur, un électrochoc* ».

La question de l'autorité familiale dans la famille de **Lamia** reste problématique, comme nous l'avons vu, dans la tension entre ce que raconte l'école sur une mère qui se laisserait trop facilement manœuvrer par sa fille et la présentation familiale du contrôle social examinée plus loin. Reste que dans ces interrogations, des règles du jeu précises sont présentées par exemple dans le domaine de la régulation de l'usage d'Internet, le père déclarant que Lamia va sur Internet en sa présence, et la maman complétant ce tableau de la sorte : *« L'Internet moi je m'assieds là-bas, ou bien son papa. On va à la télé par exemple. Donc on la surveille de loin. On a fait une très bonne confiance pour elle, on a de la confiance, d'accord, mais on la surveille de loin. De temps en temps... »*

Nous avons examiné plus haut la morale familiale dans la famille de **Dona**. Si l'autorité familiale reste assez vague dans le portrait, les deux parents font par contre montre d'une nostalgie par rapport à une autorité plus *stricte*, le père jugeant comme on l'a vu l'école où sa fille est scolarisée comme *« laxiste »* (à la différence du pensionnat d'un des frères de Dona qui est *« strict »*), tandis que la maman se livre à une évocation du *bon vieux temps* : *« Ben moi j'ai été élevée par mon arrière-grand-mère donc c'est différent aussi. Donc j'ai été élevée de différentes manières que les enfants maintenant. (...) Mon arrière-grand-mère elle regardait beaucoup à ce que je faisais, à qui je voyais. Je restais beaucoup à la maison, je l'aidais beaucoup. ... (Audrey Bossart :) Les enfants vous aident pas beaucoup à la maison ? ... (la maman :) Faut le demander ! (Rires) Avant non c'était pas euh... avec mon arrière-grand-mère, elle me disait pas, je faisais automatiquement. Mais c'est vrai que maintenant, maintenant, c'est vrai qu'il faut beaucoup leur demander. Fais ça, fais ça, fais ça... »*

Si la tante de **Jérémy** déclare que son conjoint et elle sont « *stricts* », nous savons pas grand-chose d'autre de la question de l'autorité familiale, une partie du temps hebdomadaire étant en outre sous la responsabilité de l'internat où Jérémy est pensionnaire.

À l'autre bout du continuum que constitue l'autorité familiale se trouve bien sûr l'autorité effondrée de la maman de **Giovanni**, dont nous avons vu qu'elle abandonnait toute visée de contrôle sur son fils hormis dans un seul domaine, qui sera précisément examiné plus loin dans la section consacrée aux questions de genre. Nous avons examiné plus haut les déboires de la maman quand elle se retrouve en situation de mise en indignité scolaire du fait de cette perte d'autorité avouée à l'école et sur laquelle elle pense ne plus avoir prise. L'exposé par la maman de sa relation avec son fils laisse apparaître toutes les contradictions que génère la relation fusionnelle qu'elle souhaite préserver avec lui : « *C'est-à-dire que moi, je suis une maman, que je connais le caractère de mon fils, donc je ne le protège pas. J'ai toujours dit à Giovanni : "T'assumes tes faits" ». Parce que moi, il est fort "Je t'aime pas, tu m'aimes pas". Il a pas peur de dire "Non, c'est comme ça !" (...)* Et ici, c'était que l'engueulade. Parce que lui, moi je crie, il crie. J'ai déjà été voir, j'ai jamais laissé mon fils dans l'ignorance, parce qu'avec le divorce j'ai été voir psy, psychologue, tout ! Et la dernière que j'ai été voir, c'était une kinésiologue. Elle, elle m'a dit : "Entre vous c'est fusionnel mais quand un crie, l'autre crie". Elle dit : "C'est comme ça" ».

La question de l'autorité familiale est loin d'être absente des portraits des familles de classes moyennes, mais elle ne se fait pas aussi directe, énoncée avec autant de certitude qu'elle l'est dans certaines familles des classes populaires. L'autorité devient ici *rusée*, elle avance masquée, notamment à travers des trésors de **persuasion/manipulation** mis en place sous le couvert du « dialogue » intrafamilial. Loin d'être systématiquement une sorte de bras de fer ou de duel entre parents et enfants, elle peut se manifester alors comme une sorte de consensus social raisonné entre gens raisonnables.

C'est particulièrement le cas dans le portrait de **Jérôme**. La symétrie d'*ethos* entre la maman et son fils dont nous avons eu un exemple plus haut avec l'épisode du condisciple qui « agresse » entre guillemets Jérôme, se retrouve dans la satisfaction qu'a la maman de voir certaines règles du jeu sagement et mûrement acceptées par son fils : « *Lui, par rapport à cela, il me dit : "Non, mais je suis encore trop jeune, c'est trop tôt." Oui, il a une clairvoyance par rapport à certaines choses* ». Pourtant, nous avons vu en d'autres domaines la maman de Jérôme se plaindre de la lourdeur de « gestion » de certains loisirs intrafamiliaux comme les jeux électroniques (« *Et pour moi c'était très lourd. Donc moi je voulais pas* »), au risque du ressentiment envers son conjoint qui a introduit *en douce*, sans conférer avec elle, une console de jeu dans la maisonnée. Ces loisirs impliquent un certain nombre de règles du jeu (« *Mais moi, euh, par exemple, ils savent que... se lever tôt le matin pour pouvoir jouer, par exemple, non !* ») dont la maman se plaint d'abord d'avoir seule la gestion : « *Il y a eu un passage assez douloureux. C'était difficile pour moi d'ajouter des choses... Je sais pas gérer... Je sais rien ajouter que je doive gérer. Je veux bien ajouter des choses que je doive pas gérer* ». La maman de Jérôme se plaint également d'en subir les conséquences en termes de tensions avec

Jérôme : « Alors c'est "autant d'heures" [maximum]. Et je lui dis : "Mais tu vois comme c'est difficile..." [De réguler son temps ?] Oui. Alors la difficulté c'est que quand moi je vois et que je lui dis "C'est fini !", et c'est une discussion, etc. ». Une autre régulation porte sur le temps que Jérôme passe au cybercafé voisin : « Donc là, c'est pas cher. Donc il y a certaines heures. Cela, je lui ai expliqué : "Cela, je veux bien." Il y a une régulation parce que c'est deux heures maximum. En temps d'examen c'est même qu'une seule heure. Et cela a vraiment freiné. Maintenant, il rentre dans le pli. Et la demande baisse petit à petit. Il y va un peu moins ». La vision différente que les deux parents peuvent avoir sur le contrôle des loisirs, au-delà des tensions et des ressentiments, génère toute une politique familiale du compromis : « Je vais dire aussi, moi j'ai des règles, des façons de voir, etc. Je ne veux pas complètement l'imposer non plus. Je dois tenir compte du tempérament ».

La maman de **Sophie** souffre comme on l'a vu dans le portrait d'un déséquilibre dans la division morale du travail éducatif dans un couple séparé, se sentant seule responsable du sale boulot de surveillance et de discipline, au point de s'auto-définir non seulement comme « très exigeante » voire « intransigeante » mais aussi comme « chiant », pour bien nous présenter, et comme à travers les yeux et le langage juvénile de sa fille, la corvée que ce déséquilibre des forces représente : « Voilà, il y a deux choses que j'évoque à chaque semaine avec son père, c'est que quand elle est chez son père et quand elle est chez moi, les règles sont fondamentalement différentes. Donc cela lui pose un problème. Donc ce que je demande aussi à son père, c'est qu'on essaie de se mettre d'accord sur une façon de nous comporter, nous parents, à son égard en matière de scolarité. Bon malheureusement, cela reste vain de son côté ». À la différence de la présentation faite par la maman de Jérôme, il n'y a pas cette sorte de symbiose appréciée d'*ethos* similaires ayant interprété certaines règles du jeu de la même manière. Nous la voyons au contraire batailler, en rusant toutefois, pour assurer les règles du jeu, notamment en ce qui concerne la régularité du travail scolaire. Un très bon épisode de cette ruse se manifeste dans le contrôle détourné des activités de sa fille sur un réseau social en ligne. On se souvient que la mère de celle-ci doit se résoudre à un subterfuge plutôt qu'à une intervention manifeste dans cette régulation, ce qui ménage l'alchimie relationnelle mère/fille présentée sous le terme de « confiance », cette confiance apparaissant comme un jeu de transactions ou de négociations entre la mère et la fille : « On parlait d'Internet et tout ça, ça c'est géré, enfin chez moi du moins. Internet elle ne peut y aller que quand je suis dans la cuisine, que à côté de moi, que je vois ce qu'elle fait. Bon, elle m'a virée de Facebook, j'étais sur Facebook, un jour elle m'a viré. Je lui ai demandé pourquoi, elle m'a dit : "Mais parce qu'on se parlait jamais, c'était idiot." Elle a viré tous les adultes [du cercle familial]. Donc je ne lui ai pas dit parce que la confiance serait brisée : je suis quand même allée voir ce qu'elle y fichait. [LN : Comment avez-vous eu le code ?] Parce que un soir, j'étais au-dessus d'elle, et cela a fait que j'ai vu. Donc je contrôle de temps en temps. Et je lui ai sorti, parce que il y avait une réflexion qu'elle avait faite sur le "mur" [dans Facebook], et il y a évidemment tous les enfants de sa classe qui ont réagi là-dessus, il y a une réflexion qu'elle a faite sur un professeur, justement. Je n'ai rien dit, je l'ai deletée moi-même, puisque j'ai accès, enfin, je sais gérer... » Nous connaissons la suite de cette histoire où la maman, sans en avoir l'air, parvient à persuader Sophie de faire attention à ce

qu'elle écrit sur Internet. Le temps passé sur Internet est d'ailleurs régulé, comme dans le portrait de Jérôme : « Une heure ou une demi-heure sur Facebook, mais pas dans sa chambre enfermée toute seule. Je vais essayer de gérer cela au mieux (rire). » Par contre, dans l'autre épisode amusant, celui de la vérification-surprise du temps consacré à l'étude dans la chambre, la tension est plus frontale : « Mais donc je suis un peu chiant(e) (rire), en disant : "Bon, va faire tes devoirs, arrête de regarder la télé..." Et parfois je lui coupe l'ordinateur parce que euh... je vais voir ce qu'elle fait dans sa chambre, elle est sur l'ordi. [LN : Qu'est-ce qu'elle fait ?] Oh, elle joue à des conneries (ton dédaigneux). Elle joue à des jeux... [LN : Des jeux en ligne ?] Non, je ne veux pas. Mais ça parfois, elle le fait quand elle est dans le salon. Donc au départ de mon ordinateur. Mais je n'ai pas voulu qu'elle branche euh... Internet sur son ordi. [LN : C'est dur de contrôler le temps passé sur Internet ?] Oui, parce que à partir du moment où on vaque à ses occupations propres... Donc moi parfois je ramène du travail à la maison donc je suis sur mon ordi. Il y a une heure qui se passe. Elle est censée être dans sa chambre en train d'étudier, puis parfois après quarante minutes je me lève, je vais voir ce qu'elle fait, et je vois qu'elle est sur son ordi, ou elle clapote sur son GSM. Je lui ai confisqué, d'ailleurs, il y a pas longtemps, parce que chaque fois que je rentrais dans son... c'était le week-end passé, elle devait étudier, et elle était tout le temps avec son GSM en main. Donc je lui ai dit : "Maintenant je te confisque le GSM, tu étudies vraiment pendant une heure, donc sans avoir des parasites autour de toi". Et euh, elle a pété un câble, quoi... Elle m'a dit : "Oui, tu me fais pas confiance". Mais je lui dis : "Explique-moi pourquoi tu as ton GSM en main alors que tu es censée avoir ton cours en main" Et alors elle me dit : "C'est pour regarder l'heure". Cela c'était une réaction (rire)... c'est débile, évidemment... je savais très bien... Alors je me suis fâchée et je lui ai dit que je me doutais qu'elle envoyait des SMS à ses copines, etc. Et je lui ai dit : "Tu sais, ne me mens pas, parce que c'est moi qui reçois la facture et qui le sait. Je sais très bien, comme c'est une facture détaillée, ce que tu fais avec ton GSM". Et là elle s'est fâchée en me disant : "Tu me fais pas confiance". Et je dis : "Si, j'aimerais... Mais prouve-moi que je peux te faire confiance". Donc parfois, c'est assez tendu, on va dire... C'est pas simple, on va dire. Chez son père ça l'est beaucoup plus, parce qu'il s'en occupe quasi pas... » Comme on le voit, cette tension entre la *confiance* qui sous-tend le contrat social familial et la *vérification* qui semble la trahir n'a rien d'évident, surtout quand il est exercé comme le soulève la maman d'un seul côté du couple, comme Sophie elle-même semble nous le dire : « mon père, parfois il est plus cool pour certains trucs donc c'est parfois plus chouette d'aller chez lui ».

Un des thèmes qui traverse *La misère du monde*, comme il traversait également les travaux fondateurs d'Abdelmalek Sayad (1979), est celui du déclin de l'autorité paternelle dans les familles maghrébines immigrées⁴³, face à la révolte des fils (Bourdieu 1993b : 22-23) et des filles socialisés en France⁴⁴ et imprégnés de ce fait de systèmes de règles, normes et valeurs qui entrent en contradiction avec ceux des parents et éventuellement des aînés

⁴³ Voir par exemple le père de Malik dans « Oh ! les beaux jours », cet « homme déraciné, déphasé, et dépossédé de tous les fondements de l'autorité paternelle » (Bourdieu 1993e : 605), dont son fils nous dit : « Je crois qu'il a baissé les bras, quoi. Parce qu'il a senti qu'il [le frère aîné de Malik] lui échappait complètement, mais très tôt quoi, quand mon frère avait 16, 17 ans, il lui a échappé complètement » (ibid : 613).

⁴⁴ Pour une actualisation des travaux de Sayad appliquée à la Belgique, voir de Villers 2005, notamment à travers le récit biographique de Farida, une de ses interviewées qui dit « avoir souhaité la mort de son père tellement elle le haïssait ».

socialisés au Maghreb, avec pour conséquence « la rupture entre la génération des parents et la génération des enfants, produite dans des conditions sociales et culturelles tout à fait différentes » (Sayad 1993b : 825). Dans le même ouvrage collectif, Patrick Champagne (1993b : 141) soulevait les situations d'« effondrement de l'autorité parentale » et en particulier la difficulté de patriarches âgés aux très nombreux enfants à assurer un contrôle social direct sur tous ceux-ci dans l'univers de la cité, faute d'appui d'un réseau de contrôle centré au pays d'origine sur le voisinage et la famille étendue.

L'effritement progressif de l'autorité paternelle est une hypothèse forte qu'il fallait éventuellement envisager dans notre enquête pour les familles nombreuses issues de l'immigration. D'une certaine manière, à condition de bien préciser les différences entre trois des familles rencontrées durant l'enquête, celles de Djamel, Mokhtar et Yasmina répondent bien à cette hypothèse du déclin de l'autorité paternelle, celle-ci étant alors déléguée à certains aînés comme « deuxièmes pères », pour reprendre l'expression de Zahoua, l'interviewée d'Abdelmalek Sayad (voir Sayad 1979 : 70), que ceux-ci soient en relation de continuité (Yasmina) ou de semi-rupture (Djamel) avec le système de valeurs familial.

L'autorité paternelle déclinante

Nous avons vu que le père de **Mokhtar** exprimait à plusieurs reprises son désarroi en matière d'autorité sur son fils, certains agents scolaires le considérant comme clairement dépassé, comme l'éducatrice des élèves de première année qui médite sans le lui dire cette phrase accusatrice : « *Écoutez, depuis le début de l'année il vous tient par le bout du nez* ». À la différence des deux autres portraits ci-dessous, aucun substitut familial à cette autorité paternelle défaillante n'est évoqué.

Dans le portrait de **Yasmina**, c'est en raison de l'âge des parents que les grands frères, *reproduisant* ainsi le modèle d'autorité familiale traditionnelle, se substituent au père pour assurer leur loi sur les cadets de la fratrie nombreuse : « *Non. En fait, si vous voulez, il y a deux générations. Il y a la première qui était beaucoup plus stricte. Avec moi par exemple. Moi j'ai pas pu sortir avant mes 18 ans. Mes parents étaient plus jeunes et ils étaient beaucoup plus stricts, etc. Et il y a une deuxième génération qui était la génération de Yasmina et ses grands frères. Celui [que vous avez croisé et qui sortait], qui a 19 ans. Cela c'est déjà la deuxième génération. C'est-à-dire que les parents, quand ils sont devenus âgés, ils ont plus le même suivi, ils n'ont plus le même punch. Et donc c'est un petit peu le rôle des grand frères de prendre le relais* »⁴⁵. Comme nous le verrons, le « *relais* » a été pris en particulier dans le domaine du contrôle social traditionnel avec sa dimension de surveillance et de cloisonnement domestique exercé sur les filles⁴⁶.

⁴⁵ Pour un exemple de famille où le « relais » en question a été *refusé* par les frères, qui se révoltent contre la reproduction de l'autorité traditionnelle familiale, par solidarité avec leur sœur, voir Sayad 1993c : 868. C'est ainsi que cette rébellion contrarie le « redressement » de la fille par ses frères que les parents souhaitent : « eux qui s'attendaient, sans doute, à ce que leurs fils jouent aux redresseurs, aux censeurs, épousent leur point de vue, ma mère voulait se reposer sur eux, "tu verras, quand tes frères seront plus grands, ils te dresseront !" ».

⁴⁶ Bien que la surveillance puisse aussi s'exercer sur les garçons, comme l'interviewé de Gabrielle Balazs, M. Hocine, l'explique à celle-ci : « Quand il sort, je le surveille du balcon jusqu'à ce qu'il rentre, jusqu'à ce qu'il est dans l'école, je le surveille » (Balazs 1993b : 130).

Enfin, dans le portrait de **Djamel**, la défaillance paternelle et la reprise en main du fils aîné est très clairement évoquée, sachant toutefois que le fils aîné introduit un mode de régulation qui ne reproduit pas totalement le modèle d'autorité patriarcale que l'on retrouve par exemple dans le portrait de Yasmina. « *Dialoguant* » beaucoup avec son frère cadet, comme nous l'avons vu, le grand frère peine néanmoins à réguler ses déviances scolaires et sociales, et *couvre* même certaines de ces déviations, comme les raisons réelles du renvoi de l'ARLS, considérées comme trop honteuses que pour l'avouer au père (ce qui constitue une rupture par rapport à la « position d'aîné » censé reproduire le schéma paternel (Muel-Dreyfus 1993 : 847). La défaillance paternelle a été avouée, comme dans le cas de Mokhtar, aux agents scolaires, avec la même demande d'aide que font les deux pères de famille (« *“Moi je m'en sors plus”...*»), cet appel à l'aide n'étant pas toujours recevable, de par son ampleur, par l'école. Lors de son entretien, le grand frère de Djamel reproduit la même demande (« *On ne sait plus quoi faire* ») en s'adressant à l'intervieweuse. La substitution d'autorité du père vers le fils se marque à deux reprises dans leur entretien collectif, d'abord parce que la confiscation (punition) du téléphone cellulaire de Djamel est faite par son frère aîné et non par le père lui-même, ensuite par une phrase importante où le grand frère entreprend de moraliser son propre père en matière d'autorité sur Djamel. Alors que le père peine à répondre à une question de l'entretien lui demandant comment il régule la vie de son fils, le frère intervient en effet directement comme pour lui *réexpliquer* les règles du jeu : « *Tu peux lui dire que “Ca c'est bien, ça c'est pas bien, ne recommence plus, hein !”* ». L'autorité du frère semble assez élastique, comme nous le verrons dans le domaine du contrôle social. C'est en évoquant la régulation éventuelle de l'usage d'Internet par Djamel que le grand frère nous dit en demi-teinte : « *Non, on surveille pas forcément... même si on le surveille... (rire) ... L'adolescent trouve toujours la faille, pour s'isoler et pour faire ce qu'il a envie de faire. Mais ce qu'il faut maintenant, c'est... essayer de lui montrer, de lui faire comprendre. Voilà, il y a certaines choses à faire, et certaines choses à ne pas faire, quoi...* ».

6.2.2. *Le système de récompenses et punitions*

C'est en pensant à une catégorie d'analyse de Goffman (1968 : 92-98) employée pour étudier la vie asilaire en institution totale, celle du système de privilèges (impliquant petites récompenses et punitions) sur lequel s'appuie le personnel des institutions totales, que certains aspects des différents portraits en matière d'autorité familiale appliquée à la régulation de la scolarité ont pu être examinés. Un tel système traverse les portraits sans distinction de classe, mais il se manifeste plus expressément dans les familles populaires où, à défaut de pouvoir « suivre » le contenu de la scolarité, de pouvoir fournir une aide scolaire directe en matière de contenus scolaires, les parents placent leur intervention sur un volet de vérification du travail effectué ou du temps à consacrer au travail, mais aussi à un système d'encouragements moraux pour le travail et la réussite scolaire. Cette dynamique d'encouragements peut prendre la forme des récompenses en cas de bons résultats scolaires, sous une forme incitative :

Les récompenses

C'est dans le portrait de **Hanna** que la dimension des récompenses est la plus explicite. Les parents tentent de faire réussir le CEB à leur fille alors en pleine période de résistance à l'autorité scolaire et familiale, au moyen de ce système de récompenses : « *Elle voulait faire de la guitare mais : "Tu m'achètes une guitare à 300 euros" »*. Je dis : "Réussis d'abord, je vais t'acheter ta guitare". Et c'est vrai ! C'est pas pour dire je le dis comme ça. Mais quand même c'est pour la pousser un petit peu. Je dis réussis ton CEB, j'achète la guitare pour toi, pas de soucis. (...) Si on lui coupe quelque chose qu'elle aime bien, elle va s'y remettre ». À noter que la sanction consisterait alors, en creux, à refuser éventuellement la guitare si la jeune fille échoue son CEB. Il en va de même en ce qui concerne le refus actuel qu'elle fasse des activités sportives : « *Si elle a envie mais moi je veux pas. (...) C'est les moyens un peu et je dis : "Réussis ton CEB" »*.

Dans le cas de **Lamia**, une élève autonome mais qui a connu des épisodes de tricherie qui sont passés sous silence dans l'entretien, le fait que la maman tente d'intervenir en la faveur de sa fille à l'école étant également passé sous silence. Le fait que les difficultés soient ainsi mises entre parenthèses peut indiquer soit que le volet *sanctions* du système de récompenses et punitions est peu employé (l'hypothèse que privilégient les enseignants quand ils jugent que la maman sur-couve Lamia), soit que l'entretien totalement axé sur la réussite de Lamia passe sous silence tout ce qui touche au volet sanctionnel de régulation comportementale (et éventuellement scolaire) de la jeune fille. Seule la dimension des récompenses apparaît dès lors, car elle est la part lumineuse du système de récompenses et sanctions, le volet répressif constituant la part ombreuse : « *(le papa :) Si elle a reçu son examen, tout ça, il y a un petit cadeau, toujours ... (la maman et le papa, en chœur :) Voilà, pour encourager ... (le papa :) Elle m'a dit "Voilà, je voudrais bien un ordinateur". Il y a pas de problèmes, j'ai acheté. Internet il y a pas de problèmes, je l'ai fait. Mais moi je fais quelque chose et j'ai besoin "un bon résultat" »*.

Le volet répressif est constitué par le système de sanctions, que l'on retrouve sous la forme de confiscations et de brimades pour réguler le « mauvais » comportement ou les « mauvaises fréquentations ».

Les sanctions

Dans le portrait de **Sylvie**, nous avons vu que la maman présentait son mari comme très « *vieille école* » en matière d'autorité, bien que nous n'ayons pas beaucoup d'exemples de ce que cela signifie concrètement. Le seul exemple a trait au diptyque sanctions/récompenses, quand l'échec de Sylvie au CEB est suivi par une sorte de punition paternelle consistant à ne plus adresser la parole à sa fille jusqu'à ce que celle-ci se « reprenne » scolairement⁴⁷. Un tel

⁴⁷ Cette punition reflète une logique bien identifiée par Daniel Thin : les « mauvais » points qui sont ramenés à la maison constituent une atteinte à la « dignité » familiale (par la honte subie) des familles populaires (Thin 1998 : 145). Nous avons examiné plus loin dans ce chapitre cette même logique sous un autre angle d'intelligibilité, celui du stigmaté scolaire.

mode de sanctions indique que dans l'esprit du père, les résultats scolaires faibles de Sylvie sont avant tout dus à de la mauvaise volonté : « *mon père il m'a pas parlé pendant un mois. (...) Ben parce qu'il était fâché parce que j'avais raté. (...) Non. C'est pour ça que cette année, j'ai pas eu de pète, parce que je voulais que mon père il me reparle* ».

Une dimension de **reprise en main** ou de **serrage de boulons** familiale (serrer la vis), pour prendre une expression plus imagée, se retrouve dans ce cadre dans les deux portraits de Djamel et Mokhtar.

Serrer la vis

Ainsi, dans le portrait de **Djamel**, nous nous souvenons que le grand frère qui s'est substitué à l'autorité déclinante du père a confisqué à Djamel son téléphone cellulaire, ce qui est destiné à supprimer les fréquentations indésirables : « *Je lui ai aussi par réprimande confisqué son téléphone. Donc ça, ça a permis aussi un petit peu de couper les liens avec certaines personnes qui... (soupir). C'est pas évident...* ». Ce n'est d'autant pas évident que cette confiscation a un contre effet immédiat, à savoir la difficulté à savoir où Djamel *vadrouille* comme il a tendance à le faire : « *Moi je lui ai enlevé... le propre moyen de savoir où il est quoi.* » L'amélioration (provisoire) du comportement de Djamel au moment de l'entretien allait conduire son grand frère à lui restituer ce téléphone.

On peut se demander s'il n'en va pas de même dans le portrait de **Mokhtar**, un garçon qui entre l'année 2010-2011 dans une stratégie d'inertie scolaire que son père déclare réprouber. La fin de la fréquentation du club de foot où Mokhtar était inscrit, que son père présente comme extérieure à sa volonté, est présentée par Mokhtar comme une punition pour contrecarrer son projet de faire des études sportives (« *Non, y'a... non ça continue mais juste je crois qu'il voulait plus que je continue* »).

Le système de sanctions peut prendre des formes plus dures, des formes qui sont ostentatoires dans l'éducation « à l'ancienne » par des **punitions corporelles** prônées dans certains portraits⁴⁸ ou dans une **brutalité correctrice** familiale disqualifiée dans le point de vue enseignant⁴⁹.

De la « petite punition »

⁴⁸ Comme également dans l'entretien de Pierre Bourdieu avec Malik, quand ce dernier raconte : « parce que ma mère est... n'est pas – à la limite elle m'a jamais vraiment frappé ou tabassé, etc. – mais c'est des sanctions dures, c'était de couper les cheveux, t'as pas envie, couper un trou là sur la tête, quoi. Alors quand t'arrives le lundi au bahut avec ta (...), t'es vraiment pas content » (Bourdieu 1993e : 616).

⁴⁹ Sur la brutalité correctrice, voir Champagne 1993b : 140, où les interviewés d'origine populaire « doivent de ne pas être tombés plus bas à une éducation sévère, voire brutale ». Voir également Champagne 1993a: 105 (« Le père en est réduit à corriger sévèrement, sans grand effet, les garçons qui tournent mal ». Ou comme le dit son interviewée: « le père les tue presque à les foutre par terre mais c'est pas pour ça qu'ils marchent droit »). Voir également Accardo (1993 : 725) où la brutalité correctrice parentale est remémorée avec le rire : « je vous passe les scènes de famille et au quotidien et les branlées [rires] ». Sur la disqualification morale de cette brutalité par les enseignants comme aberrante à leurs yeux, voir Soulié 1993 : 761, quand l'enseignante interviewée déclare : « ils vont avoir envie que l'enfant travaille, mais il va prendre des baffes s'il n'arrive pas à travailler. Euh, si l'enfant il n'arrive pas à travailler et si il prend des baffes, c'est plus difficile de travailler »

Le modèle éducatif « à l'ancienne », en l'occurrence marqué par une socialisation du père dans un système scolaire et éducatif des pays de l'Est, se présente dans le portrait de **David** par un système de « punitions » notamment corporelles : « *Je crie sur eux. S'il faut, je donne des fessées. Parce que en fait, c'est juste quand ils se... Quand ils se disputent entre eux. Ca c'est la pire chose que je supporte pas. Quand ils se disputent entre eux. Et alors, je leur applique euh... une petite punition.* » cette régulation par les punitions ne concerne pas uniquement les disputes entre les enfants, puisqu'elle est évoquée également en lien avec le travail scolaire (« *Qu'ils travaillent bien dans l'école* »).

... au « démontage »⁵⁰ éventuel

Il se retrouve également dans la brutalité corrective qui est évoquée, mais jamais avouée directement, dans le portrait de **Djamel**. D'abord ce dernier évoque le risque de colère brutale de son père si ce dernier apprenait que Djamel fume des joints : « *Il m'démonte... (silence). Y'a un grand frère qui m'a attrapé une fois avec une cigarette ici. Il m'a cassé l'bras. (...) Parce que lui aussi il a commencé, lui aussi il a été jeune, il sait comment ça se passe... (même ?) lui maintenant il a du mal à arrêter de fumer... (même) moi maintenant j'essaie il m'dit : "Arrête, arrête"... Mais j'arrive pas.* » Ensuite, le grand frère en question inflige comme on le voit une correction plus que brutale, l'ampleur de la correction pouvant même être qualifiée de violence incontrôlée si elle était avérée, son aîné, qui est l'interlocuteur de l'enquête, semblant disqualifier cette brutalité en évoquant les interventions de l'autre frère comme mettant plus la « *pression* » sur Djamel que le « *suivi* » éducatif. Le frère aîné dément comme nous l'avons vu la possibilité que Djamel se soit vu casser le bras par l'autre frère aîné : « *Peut-être qu'il y a eu une altercation... Mais je pense pas... Je sais qu'à un moment, il se faisait beaucoup engueuler et remettre à sa place... Mais pas plus que ce qui fait partie de... euh, d'une éducation normale (rires)...* »

Étant donné que le système de valeurs dominant, y compris dans l'école, à travers le discours d'acceptabilité morale de ses agents, disqualifie la « violence » familiale et les modes de corrections basés sur la brutalité (les coups), les moments où ce thème pourrait être évoqué dans les entretiens font probablement l'objet d'un travail d'escamotage ou au moins d'euphémisation dans la rencontre entre des familles populaires et des intervieweurs associés au monde scolaire (universitaire/Communauté française) et à la culture dominante. La brutalité corrective familiale éventuelle devient ici un tabou de la communication chercheur/informateurs, que des bribes d'entretiens seulement laissent entrevoir.

Cette dimension de brutalité corrective est pourtant bien réelle dans certaines familles populaires, et notamment dans les familles immigrées qui figurent dans le travail d'enquête de la *Misère du monde* (1993) ou dans des travaux portant sur la relégation scolaire dans l'espace bruxellois (Vienne 2008). Le désarroi des pères en déclin d'autorité

⁵⁰ On retrouve un bon exemple de « démontage » paternel naturalisé sous forme d'évidence par le fils dans l'entretien que fait Pierre Bourdieu avec deux jeunes du Nord, Ali et François. Quand Bourdieu demande à Ali si son père l'engueule parfois, ce dernier répond : « Oui, il voulait me démonter. C'est normal, hein. Je le comprends » (Bourdieu 1993c: 94).

face à des garçons en trajectoire de relégation, rebelles scolaires et familiaux, est avoué explicitement aux agents scolaires, ce qui constitue tant un appel à l'aide en matière d'autorité perdue qu'une forme de déculpabilisation éventuelle face à l'ampleur des difficultés présentes des déviants scolaires. La phrase typique devient alors : « On ne sait plus quoi faire avec lui ». Il n'est pas anodin que cette phrase typique soit revenue dans les deux cas de Djamel et de Mokhtar, sous la forme d'une confession du père à l'école en matière de désarroi dans le pilotage de la scolarité et l'autorité paternelle sur le jeune homme. Dans son ouvrage sur le sous-prolétariat stigmatisé de deux quartiers de logements sociaux, Pascale Jamouille a bien mis en évidence la même logique de correction brutale venant de pères en désarroi d'autorité⁵¹.

6.3. Le contrôle social

6.3.1. L'empire des guillemets et la force de l'évidence

La dimension de contrôle social est présente chez les familles rencontrées sans distinction de classe, mais elle s'exprime dans les familles de **classes moyennes** sous une forme *embarrassée*, notamment lorsqu'il s'agit d'éviter certaines écoles de quartier comme ne constituant pas le meilleur cadre de sociabilités juvéniles pour les enfants, à leurs yeux, ou en neutralisant certaines « amitiés » jugées dangereuses pour l'évolution morale de leur enfant. Les familles de classes moyennes tâchent alors dans l'entretien de ne pas donner une impression à l'enquêteur de rigidité morale ou d'ethnocentrisme de classe, en mettant toute une série de *guillemets* dans leur travail de contrôle social, même si celui-ci est bel et bien réalisé.

Cette série de guillemets, cet embarras à exercer le contrôle des fréquentations, se retrouve très clairement dans le portrait de **Sophie**, quand la maman expose un cas de figure de fréquentation *indésirable* à ses yeux qui montre à nouveau la tension déjà exposée dans son cas entre convictions progressistes (publiques) et souci (privé) de protection individualiste de sa fille⁵² : « *cela commençait un peu à déconner, à cause d'une petite fille... enfin "à cause"... J'ai mis cela un peu sur le compte d'une petite fille qui n'était pas franchement la meilleure élève de la classe, qui malheureusement pour cette gamine – elle était déjà venu plusieurs fois chez moi donc je l'ai un peu questionnée, euh... vivait des trucs très moches chez elle, des trucs privés. Et donc, elle avait déjà doublé, deux fois. Donc elle avait deux ans de plus que Sophie. Et elle a embarqué Sophie dans des trips, euh... "Viens on va se promener en ville", des trucs comme cela. Des trucs qui étaient pour moi inacceptables, euh... parce que Sophie était beaucoup trop jeune. Des trucs comme cela. Un jour, elle m'a dit : "Je vais dormir chez..." j'ai oublié son nom, d'ailleurs, à cette petite fille, "Je vais dormir chez elle". Et j'ai été la conduire et la rechercher, et j'ai été... et je me suis dit : "Plus jamais, quoi !" Je me suis rendu compte que les parents... enfin la maman, n'étaient pas là, et il y avait un bonhomme que je savais pas qui c'était. Enfin, ça a été un truc, euh... Donc cette gamine la tirait plutôt vers le bas.*

⁵¹ Comme Pascale Jamouille le soulève bien, les pères tâchent parfois à travers la brutalité de *corriger* le glissement des enfants vers la culture de rues, et ces faits de violences, comme les autres formes de réaction de ces pères, déçoivent les mères et entraînent parfois leur dégoût (Jamouille 2002 : 78-83).

⁵² Pour un autre exemple de ces contradictions, voir Balazs 1993a : 117.

[LN : Vous essayez de contrôler ?] J'essaie évidemment, mais c'est difficile évidemment. Parce que je ne peux pas... parce que je n'ai rien contre les enfants dans l'absolu. Et je sais qu'il y a des gosses qui vivent des trucs difficiles et qui n'y peuvent rien non plus. Mais bon j'essaie de lui expliquer que c'est peut-être mieux de regarder plutôt vers le haut que d'être attiré vers des enfants... enfin que de regarder vers le bas. Enfin c'est très moche ce que je dis, hein, je suis consciente que c'est pas bien, mais voilà, on a toujours peur de tomber dans ce que vous savez... Surtout adolescente, maintenant, elle me dit qu'il y a déjà plein d'enfants à l'école, dans sa classe, hein, qui fument, ou des trucs comme ça. Bon, je vais pas lui jeter la pierre à 200 000 % parce que j'ai fait moi-même à quinze ans... donc euh... (rires). Donc voilà, on est passés par là nous-mêmes, donc on a forcément des craintes aussi, pour les nôtres on n'a pas envie que ça se passe. En sachant que tout n'est pas gérable, quoi... Mais maintenant la gamine avec qui elle est tout le temps, c'est vraiment une petite fille qui est une très bonne élève et tout. Elles papotent, mais bon, c'est pas très grave en soi. Et de toute façon, je ne me leurre pas, je sais bien qu'elle devra faire ses expériences ». La morale de cette histoire est comme on le voit que Sophie se trouve mieux à fréquenter des adolescents du même monde social qu'elle (« une très bonne élève et tout »). Il y a en outre dans cette limitation des fréquentations par la maman de Sophie, à travers ses inquiétudes, une dimension de contrôle social spécifique au contrôle des enfants de sexe féminin que nous retrouverons dans d'autres portraits analysés dans la section consacrée aux questions de genre.

Nous retrouvons là une dimension qui traversait implicitement d'autres portraits comme celui de **Clément**, dans le choix d'une école qui éloigne du quartier.

De même que dans celui de **Jérôme**, nous la trouvons à travers l'évitement par les parents des écoles de la commune de résidence (sur base d'une observation du « comportement » des élèves de celles-ci), mais avec une formulation qui contourne soigneusement un ethnocentrisme de classe direct et brutal, la maman privilégiant un certain « mélange », mais pas l'homogénéité culturelle.

Dans les **familles populaires**, le contrôle social s'exprime ouvertement, avec la *force de l'évidence*, en lien avec la morale familiale, qu'il s'agisse de l'autorité familiale plus traditionnelle que nous avons rencontrée dans certains portraits ou du contrôle social « coutumier » exercé par certaines familles d'origine immigrée, la dimension de régulation s'avérant plus forte, domination masculine oblige, sur les filles issues de l'immigration maghrébine. Ce qui implique notamment un contrôle sur les sorties, à nouveau avec une polarisation différente selon les genres⁵³. Le leitmotiv du contrôle social est celui du contrôle des *fréquentations*, pour éviter les mauvaises *influences*⁵⁴, et cette sorte de hantise de la déchéance morale bien rendue par Daniel Thin quand il évoque chez les parents des familles populaires la peur que les garçons deviennent des « voyous » ou que les filles se « dévergentent » (Thin 1998 : 110). Cette déchéance morale peut aussi se manifester à

⁵³ Pour un exemple de ce contrôle sur les sorties, voir Balazs 1993b, om son interviewé, M. Hocine, lui dit à propos de ses enfants: “mes gamins ils sortent jamais, ils sont tout le temps à la maison, jamais ils sortent... (...) parce que même moi, je veux pas qu'ils fréquentent”.

⁵⁴ Pour un exemple de ce discours, voir Balazs 1993b: 130, où l'interviewé, M. Hocine, parlant de l'éducation des enfants de la cité, déclare « D'après vous, qu'arrive-t-il ? On est influencé ».

travers la crainte de « cette sorte de spirale qui attire les jeunes vers la délinquance ou la marginalisation » (Champagne 1993a : 103) que l'on retrouve dans plusieurs des portraits :

Nous avons vu le modèle d'autorité « *vieille école* » prôné dans la famille de **Sylvie**. Ce modèle implique un travail de contrôle social par la régulation des sorties face aux dangers de la rue : « *ils doivent être à une certaine heure à la maison car il estime qu'à partir d'une certaine heure, ils n'ont rien à faire en rue. Il y a toujours eu une discipline familiale... Comme Sylvie, elle peut pas aller seule en rue... enfin, seule... j'me comprends hein. En ville c'est hors de question* ».

Le contrôle des *fréquentations* de **Djamel** occupe une part de l'entretien avec la famille, comme nous l'avons vu plus haut quand le jeune homme se fait (provisoirement) *serrer la vis* par une série de sanctions et une limitation des fréquentations du quartier. Le père nous précise qu'il renvoie les jeunes gens qui viennent sonner à la porte : « *Oui, je lui dis : "Écoute, il faut le laisser tranquillement, hein"...* ». Cependant, les voyages réguliers du père à l'étranger et le fait que les grands frères ne résident plus forcément au domicile laissent la *porte ouverte*, si l'on peut dire, aux dispositions de Djamel pour la vadrouille : « *Voilà, dans la journée, il part, on sait pas où il est... Il est arrivé des moments où on l'a cherché pendant toute la soirée... Alors qu'il était juste chez un copain* ».

Dans la famille de **Mokhtar**, il faut souligner le paradoxe entre l'exigence de contrôle social *présentée* par le père et la manière dont Mokhtar lui-même nous raconte les trous de ce contrôle social au sein desquels il se faufile. Le père nous déclare avoir donné son approbation aux amis que fréquente son fils : « *Oui, mais il fréquente euh... des garçons bien. (...) je les connais. (...) Oui, à la même école. C'est à la même école. Un qui habite ici juste après [nom de lieu], l'autre je crois à [nom de la commune voisine]. Pas loin...* ». Le père précise, comme le feront plus loin les parents de Lamia, qu'il connaît les parents de ces trois garçons. Si Mokhtar peut aller visiter les amis, il ne peut pas rester dormir chez eux, à en croire l'exclamation du père : « *Non ! Dormir, jamais...* ». Toujours en ce qui concerne les règles du jeu, le père nous dit que Mokhtar reste sous la surveillance d'un frère aîné en cas de sortie (le soir ?) : « *S'il sort... Si par exemple... pendant le soir, ça il sort pas, il reste à la maison. S'il sort un jour, mais c'est rare... c'est avec son frère, s'il sort la nuit, c'est toujours avec son frère, mais ça c'est rare ! C'est rare. Mais la nuit, il sort pas* ». Mokhtar nous décrit lui-même le contrôle à distance opéré par sa mère (à un moment où l'école lui a confisqué son téléphone cellulaire, dans une variante de l'exemple évoqué plus haut en ce qui concerne Djamel) : « *parce que ma mère maintenant elle m'a dit « "Je suis tout le temps, j't'appelle... tes nouvelles" quand je sors de l'école et tout ça... Maintenant elle a pas de mes nouvelles* ». Mais le contrôle social a l'air plutôt élastique, si l'on en croit le deuxième extrait d'entretien où la réponse paternelle à la limite horaire pour les sorties est la suivante : « *Mon père parfois quand il s'énerve il fait, euh "J'm'en f... euh, regarde toi-même" ».*

Dans le registre ethnique qui marquait aussi la réaction des parents de David à un établissement homogène en descendants d'immigrés marocains, ceux de

Lamia manifestent leur crainte de mauvaises fréquentations en les associant cette fois à la communauté latino-américaine (entre autres) : « *(le papa :) C'est la frontation [fréquentation] des gens là-bas, c'est pas... (la maman :) Et la fréquentation c'est pas bien... (la maman :) Par exemple qu'elle dévie un peu, qu'elle va pas prendre le bon chemin. Nous on dit chaque jour "Faut ça et ça et ça... Faut pas fréquenter."* Elle peut fréquenter par exemple des mauvaises amies. ... *(le papa :) Ici il y a beaucoup de gens qui sont... Il y a beaucoup de races. Il y a Latinos, il y a tout ça. Des nationalités différentes. Ça, on peut pas laisser avec ... Ils sont pas des... motivés pour étudier, et tout cela. Nous, on cherche des gens qui sont motivés pour étudier, un bon fréquentation pour qu'ils savent qu'ils lirent et vivre pas pour "Viens ici, viens ici, viens ici". Cela c'est mauvais, hein... (la maman :) Toujours la mauvaise fréquentation ils dévient les gens comme cela. Surtout les petits hein* ». Comme on l'a vu dans le portrait, cet aveu d'évitement ethnique lié aux appréhensions en matière de comportement (scolaire) est ensuite adouci dans une présentation plus conforme à l'image « ouverte » que les parents veulent donner d'eux-mêmes, notamment quand Lamia intervient dans la conversation pour écarter toute image négative sous l'angle du « racisme » qui pourrait être apposée sur cette logique familiale d'évitement, en soulignant le caractère multiethnique de sa classe et de son école. Après cette rectification, reste quand même à reformuler une dernière fois le leitmotiv des fréquentations : « *De prendre au maximum les bonnes fréquentations. Des amis. Soit des garçons, soit des filles, y'a pas de soucis. Oui mais des bons. Pas des gens qu'on fréquente à droite à gauche. C'est pas bien pour elle, et c'est pas bien pour les êtres humains. Parce que à cet âge-là, ils sont naïfs. Alors c'est facilement qu'ils peuvent être déviés. N'importe quel chemin* ».

Dans le portrait de **Dona**, c'est en lien avec leur *nostalgie* pour une autorité familiale et scolaire « stricte », à l'ancienne que les parents mettent en avant leur évaluation négative de l'ES4 en ce qui concerne les « fréquentations » des élèves.

Nous avons vu que dans le portrait de **César**, la maman craignait elle aussi l'influence des autres élèves de première différenciée sur son fils : « *il peut être même contaminé avec les mauvais caractères, dans ces écoles-là* ».

Les parents de **Hanna** reprennent chacun à leur tour les deux termes majeurs qui caractérisent le travail de contrôle social, en évoquant la mauvaise *influence* et les mauvaises *fréquentations* pour expliquer une partie des comportements de résistance de leur fille : « *(le papa :) la fréquentation... (la maman :) L'influence des autres ! "Moi j'ai envie de rester à l'internat, on est bien à l'internat ! On se sent bien, y a tout ce qu'on veut !" ... (le papa :) Et les copines : "Moi je veux ci, je veux ça, moi ça, ça !" Et ça moi je dis c'est plus la fréquentation* ». La jeune fille semble avoir intériorisé ce discours parental sur les mauvaises fréquentations puisqu'elle explique une partie de ses infortunes scolaires par le jeu des influences : « *Parce qu'on était pas vraiment sages, enfin j'étais sous l'influence des autres* ».

Enfin, la maman de **Giovanni**, si son autorité familiale apparaît très limitée, s'inquiète néanmoins des jeux d'influence sur son fils : « *Mais moi il est fort influençable hein. C'est ça que j'ai peur. Y a des fois il revient, mais bon c'est vrai que, la*

pollution et tout ça, il dit bonjour je fais "Oh, fais demi-tour ». Mais, il fait de l'acné hein, depuis longtemps, il fait : "Quoi t'inquiètes je fume pas !" ». Le thème de la consommation de tabac rejoint une préoccupation déjà entendue chez d'autres parents. La maman précise encore sur ce jeu d'influences : « Déjà tout petit en maternelle, il était avec un fort turbulent, Giovanni, il a un copain qui lui dit : "Fais ça", il le fait ».

Le contrôle social peut s'exercer en lien avec le **voisinage**, comme dans l'article d'Abdelmalek Sayad (1979) sur une jeune femme descendante d'immigré algérien qui n'échappe que partiellement au contrôle social familial et du voisinage par une installation loin du domicile pour mener des études supérieures. Cette dimension de contrôle étendu aux enfants non mariés, au sein du domicile ou ayant (en rupture avec une certaine « tradition ») quitté le domicile ne se manifeste pas pour les adolescents en âge d'obligation scolaire sur lesquels l'enquête a porté.

6.3.2. Masculin/féminin

De manière ostentatoire, c'est dans les entretiens avec les familles immigrées ou d'origine immigrée maghrébines que la catégorie s'est exprimée de façon saillante en ce qui concerne les enfants de sexe féminin, avec une dimension de domination masculine (voir Bourdieu 1998) évoquée parfois par les parents eux-mêmes en ce qui concerne leur propre socialisation, et reproduite ensuite sous forme de socialisation inégale entre filles et garçons. La morale familiale s'appuie sur une division normative masculin/féminin, ce qui entraîne des répercussions pratiques dans le domaine du **contrôle social**, quand il s'agit de surveiller les jeunes filles, notamment par la limitation de la sociabilité mixte avec les garçons.

Dans cette dimension de surveillance et de contrôle, on voit l'espace familial du domicile parental se refermer quelquefois sur les filles (voir Sayad 1979 : 69) comme une sorte de cocon protecteur évoqué plus loin où les loisirs privilégiés par la famille sont internes à la sphère domestique et les fréquentations acceptables essentiellement liées à la famille (étendue) et aux relations familiales. On ne quitte en principe (voir Sayad 1993b : 840-841, Sayad 1993c : 862, 865) ce cocon où l'on vit dans « l'indivision familiale » (Sayad 1979 : 76) et ses règles du jeu en matière d'autorité paternelle, que pour se marier (ou en l'occurrence, être marié)⁵⁵ :

C'est dans le portrait d'un garçon que l'on voit tout d'abord apparaître, en creux, cette dimension de régulation familiale sur les filles. Quand **Djamel** précise qu'il sort avec les copains chez leurs « cousines », c'est *évidemment* en l'absence des parents de celles-ci qu'il le fait : « *Ben j'vais avec mon copain, et moi et mon copain on sort avec des cousines, ben on y va chez eux, quand y'a pas leurs parents* ».

⁵⁵ La fille d'Abbas, l'interviewé algérien, étant ainsi cloisonnée dans l'espace domestique puisqu'elle n'est pas mariée : « Elle est rentrée à la maison et elle n'est plus sortie (...). Pourquoi sortirait-elle ? Qu'a-t-elle à faire dehors ? Sa place est à la maison. Moi je trouvais cela tout à fait normal. (...) Sa mère, elle-même, n'avait pas à sortir » (Sayad 1993b : 841). Farida, une autre interviewée du même sociologue, raconte : « C'était la surveillance en permanence, j'étais épiée dès que je sortais de la maison. Sortir... c'était sortir pour aller à l'école, de la maison à l'école et de l'école à la maison, c'est tout » (Sayad 1993c : 862).

Dans le modèle d'autorité et de morale coutumière *reproduit* par le grand frère de **Yasmina**, le contrôle des fréquentations se combine à un cloisonnement « protecteur » sur l'espace domestique (et ses tâches ménagères féminines, comme nous le verrons plus loin) : « *Ben ils préféreraient les savoir près de la maison* » (rires). « *Eh ben c'est un petit peu dans la culture. C'est toujours plus pour les filles que pour les garçons. Ben je veux dire... les filles peuvent être dérangées...* ». Yasmina, comme ses frères et sœurs, n'est censée quitter ce *cocon protecteur* du domicile parental que pour se marier : « *Dans la coutume ce n'est qu'au moment où on se marie qu'on va chez soi, quoi, sinon...* ». Le contenu du contrôle social met à nouveau en avant la (di)vision fondamentale du monde entre filles et garçons, en opérant une césure qui referme la sociabilité juvénile féminine sur elle-même : « *C'est assez strict, dans le sens où euh... En fait si vous voulez on doit savoir un peu où est-ce qu'elle est. Pas qu'on va lui interdire de faire quoi que ce soit... Par exemple, on va l'éclairer sur... Sortir avec un garçon, ça c'est hors de question. Sortir entre copines, si c'est prévenu à l'avance, si on sait où elles vont, qu'est-ce qu'elles vont faire, y a pas de problèmes... On fait confiance dans un premier temps. Mais je vais dire c'est assez contrôlé et limité. On doit savoir où elle va, à quelle heure elle part, à quelle heure elle vient, etc. Mais bon, c'est pas... C'est pas la liberté totale, non cela c'est... C'est pas possible...* ». Et même au sein de cette sociabilité féminine, reste la crainte des mauvaises influences, des mauvaises fréquentations : « *Les mauvaises fréquentations. Principalement c'est cela qu'on craint. En fait, si vous voulez, moi mes sœurs je les connais, on va dire, Yasmina, c'est une fille facile, donc en fait elle peut facilement suivre un courant. Par contre sa petite sœur, elle est moins facile. Elle a plus l'esprit critique. Mais bon cela c'est le point faible également. Et par rapport à cela, on a peur qu'elle ait de mauvaises fréquentations, qu'ils lui fassent prendre une mauvaise direction* ».

Les parents de **Lamia** offrent une image à la fois similaire et en même temps subtilement divergente du schéma de contrôle social qui domine le portrait de Yasmina. Nous nous souvenons que la maman de Lamia, dominant sa peur de laisser sa fille faire de longs déplacements dans Bruxelles, avait ratifié le projet de changement d'établissement vers une école de très haut niveau située assez loin du domicile. C'est déjà une solution de continuité avec le souci du contrôle rapproché par le choix d'écoles de proximité. Et dans cette famille qui se présente comme très pieuse (Lamia suit l'école coranique), leur fille a décidé d'aller à l'école plutôt que de fêter le Ramadan : « *C'est elle. Elle dit : "Voilà, j'ai interrogation écrite aujourd'hui, donc je peux pas rater". Je lui dis "Va à l'école."* ». De plus, des débats intraconjugaux se manifestent ici dans certains des domaines évoqués comme parfaitement *évidents* par le grand frère de Yasmina, par exemple en ce qui concerne l'alternative entre la tradition de *marier* sa fille et l'autonomie de celle-ci dans le choix d'un « bon mari » : « *(la maman :) Et après on va chercher un mari pour elle... ma fille ... (le papa [la reprenant] : Ça on cherche pas ! Ça, c'est elle ! (la maman :) Après ses études. Quand elle va avoir 23, 24 ans, c'est elle qui va chercher un mari* ». Qu'il s'agisse d'une vraie tension au sein du couple sur la reproduction du modèle traditionnel ou d'une forme d'autocensure envers un enquêteur universitaire et de sexe féminin, cette rectification reste notable. Ensuite, de la même manière que pour le portrait de Yasmina, la mère assure

le contrôle des (bonnes) fréquentations, ici présentées comme essentiellement féminines, ce qui n'est pas anodin : « *Elle a des copines, elle vient chez ses copines. Oui, il y a pas de problèmes. Non, c'est pas compliqué quand même, hein. C'est un esprit ouvert, mais je dois toujours chercher la bonne fréquentation. Toujours. J'ai peur, parce que c'est une fille, et tu sais, maintenant, il y a beaucoup de... Toujours j'ai peur d'elle [pour elle], toujours j'essaie minimum de la... Je la surveille pas, hein ! Mais je la surveille pour ses études, pour ses vêtements...* ». Comme nous le voyons, le contrôle s'exerce aussi sur l'apparence vestimentaire (nous nous souvenons du portrait de Lamia et de son plaisir à jouer au jeu en ligne Ma-Bimbo, qui peut avoir un certain impact sur ses préférences vestimentaires). Dans le domaine des sorties, la règle maternelle est d'abord présentée comme exclusive, quand la maman déclare que Lamia ne peut pas sortir en ville avec une amie : « *Elle toute seule avec amie, non ! Je veux pas, non* ». Mais contredite sur ce point par sa fille, elle précise ensuite qu'il y a un compromis en ce domaine : « *Oui, une fois le mercredi, cela va. Elles sortent ensemble, pour manger. Je la laisse, y a pas de soucis. C'est elle qui a choisi, mais elle a une bonne...* ». Si cette sortie est autorisée, c'est parce que les parents ont mis leur approbation sur la fréquentation : « *Et je les connais, moi, parce qu'elle vient chez moi, et je sais* ». Ce travail d'approbation par cooptation se manifeste jusque dans une forme de reconnaissance sur le terrain, puisque les parents évaluent l'intégrité morale des familles des condisciples de leur fille lors des sorties du type goûter d'anniversaire où ils conduisent Lamia : « *(le papa :) Nous on fréquente pas les gens comme cela. On choisit les gens qu'on va parler avec eux. Si il y a quelque chose qu'on va prendre de lui et lui, il va prendre quelque chose de nous, d'accord. ... (la maman :) Oui. Moi par exemple, je contrôle ses amies. Oui, je vais aller chez quelqu'un : "Il est comment, il est comment ?" Même les anniversaires qu'on a passés dans les primaires, j'achète des cadeaux et tout, et moi je la conduis jusque l'anniversaire. Il y a des Polonais, il y a des Belges, il y a des Russes... (le papa :) Mais ça, on part, on voit les gens comment il est. Et encore... Il prend une responsabilité des enfants aussi, hein. On lui dit : "Nous, on fait ça on fait ça, nous on mange pas le porc, comme ça". C'est important. C'est très important* ».

Une double dimension de domination masculine domine le portrait de **Hanna**, pour deux générations différentes. La génération de la maman de Hanna, qui a grandi en Algérie, se caractérise par une (di)vision du monde entre filles et garçons ou seuls les seconds sont poussés à faire des études, comme le soulèvent les deux parents à tour de rôle : « *(la maman :) Si, j'aimais bien l'école oui. Mais chez nous, c'est une habitude, quand on est une fille on arrête l'école, c'est normal. ... (le papa :) Une fille c'est pas le même qu'un garçon. Un garçon il va plus... loin je veux dire dans ses années d'école, que une fille, elle arrive 10-12 ans, 15 ans, les parents ne veulent pas, il faut qu'elle reste à la maison les aider et tout ça. C'est ça hein* ». On pourrait se demander à la lumière de la mise en indignité scolaire que subit la maman de Hanna lorsqu'une directrice d'école lui reproche de négliger la scolarité de sa fille, si elle n'est pas en train de reproduire cette division masculin/féminin dans les priorités scolaires, son fils étant selon elle un élève exemplaire, une source de fierté. Mais des indices plaident pour une interprétation en sens contraire, la maman allant jusqu'à accepter des séances de psychologue, un domaine qui lui est visiblement étranger, pour améliorer la

situation de Hanna. Après cette dimension coutumière qui a contrarié le cursus scolaire de la maman très tôt, la deuxième référence à une division masculin/féminin concerne le travail de contrôle social qu'exercent les parents à leur propre unité familiale, dans un mélange de tradition et de rupture par rapport à la tradition (les enfants ne veulent pas aller à l'école coranique) où il est difficile de saisir si les parents de Hanna se situent plus du côté de la loi traditionnelle que l'on retrouve dans le portrait de Yasmina ou du côté plus moderne qu'incarne l'éducation morale assurée par le grand frère de Djamel. Si l'interdiction d'avoir des activités sportives extrascolaires pour Hanna est justifiée par la maman sous l'angle double des difficultés financières et de la mesure de rétorsion pour pousser sa fille à avoir son CEB, il est possible également que la limitation des sorties hors du domicile soit une mesure de contrôle social semblable à celles qui cloisonnent Yasmina dans l'enceinte du domicile et des loisirs intrafamiliaux, le petit frère de Hanna pouvant pour sa part avoir une activité sportive. Nous avons vu que les parents craignaient les mauvaises fréquentations, mais le passage de l'entretien où ils évoquent cette inquiétude les amène également à dénier l'idée qu'ils pourraient vouloir empêcher Hanna de voir ses « amis » de l'école : « *Non, c'est pas la question ! Je veux dire la fréquentation, la mauvaise fréquentation c'est à l'école (air énervé). Je l'oblige pas à lui dire voilà tu vas pas chez ta copine. Ici par exemple tu as un devoir à faire avec ou, non non non, ça y a aucun problème* ».

Cette dimension est cependant véhiculée plus largement au sein des classes populaires, qu'il s'agisse d'assurer un contrôle social spécifique sur les fréquentations des enfants de sexe féminin ou de ressentir une honte à l'idée que la **mauvaise réputation** (Sayad 1979 : 69) s'abatte, à travers le comportement des filles, sur la sphère familiale, sous la forme de **stigmatisations** liées à la déviation morale des filles qui cause une **indignité** publique, sous la forme de cette « perméabilité des relations familiales aux relations de voisinage » évoquée par Jean-Claude Passeron (1970 : 15). Le **voisinage** vient ici jouer un rôle d'aiguillon des stigmatisations en ravivant le sentiment de honte publique, de disqualification permanente⁵⁶ :

Le cas le plus emblématique de cette honte est évidemment celle de la maman de **Nadia**, le mélange de honte publique et de colère noire imprégnant toute une partie de l'entretien sous forme d'anathèmes et d'envies de meurtre, le caractère emphatique des propos typique des classes populaires ne devant pas laisser entendre que la maman de Nadia va vraiment noyer l'enfant à naître de sa fille « indigne », comme elle le laisse entendre sous forme d'exutoire. La honte est celle de la déchéance morale, qui entraîne tout un cortège d'indignités rassemblées en une seule trajectoire : « *De toute façon, maintenant il est trop tard parce qu'elle attend un bâtard donc euh... Alors une pute, un bâtard et un fils de pute... moi j'ai pas élevé ma fille pour qu'elle devienne comme ça. Elle a 15 ans, elle fait sa vie, elle a tracé. Elle veut faire ce qu'elle veut, elle fait ce qu'elle veut. Elle peut devenir une pute, elle peut devenir une droguée, elle peut se faire euh... Voilà. Autant je vais dire c'est*

⁵⁶ Comme dans l'entretien d'Abdelmalek Sayad avec Farida, quand cette dernière lui dit : « tout ce que j'entendais à l'époque, c'était : "on a vu la femme d'un tel... on a vu la fille de tel autre..., dans la rue, au marché, dans le bus !" » (Sayad 1993c : 863).

vrai que ça fait mal de dire ça, mais autant se faire mal une bonne fois pour toute que d'avoir le mal tout le temps quoi. C'est tout ». Le sentiment de honte naît de l'exposition à un voisinage où la réputation de la famille est menacée par l'indignité liée à la fille mère, au point de devoir quitter ce voisinage : « *Maintenant, je vais partir du quartier parce que les gens connaissent très bien mes enfants, ils la connaissent aussi. Bon, l'autre fois, y a le voisin d'à côté il m'a dit : "J'ai vu ta fille rentrer à une heure au matin" (...) Et beh euh... quand il m'a regardé il m'a dit : "Tu sais bien quand moi je parle, je suis bref, je suis comme toi". J'ai fait : "Ben ouais, vas-y, qu'est-ce qu'y a ?". Il m'a dit : "J'ai vu ta fille à une heure au matin. Hé beh... je te jure, je ne sais pas sur quel boulevard ni dans quelle région qu'elle travaillait". Il dit : "Parce que l'habillement que t'aurais vu ta fille, elle était habillée d'une putain de chez putain". Alors que mes enfants, ils ont toujours été pantalon, j'ai jamais voulu de jupe ! Même pas en dessous des genoux, c'est toujours jeans ou training ou... jamais de décolletés où on voit la poitrine, enfin... comme les petites... enfin je vais dire comme les petites salopes de maintenant quoi. Ils ont toujours été bien habillés euh... Quand il m'a eu dit ça, j'étais gênée ! (...) Mais j'étais gênée, parce qu'on habite le même quartier. Il habite en face et bon, quand les voisins viennent nous dire des trucs ainsi euh... Ils le disent pas parce qu'ils veulent faire mal mais... ils sont... ça leur va loin parce qu'ils se disent : "On n'a pas connu ta fille habillée comme ça et..." , maintenant ça va devenir n'importe quoi ! Maintenant c'est sa vie* ». À travers cette tirade qui illustre bien le poids de la honte publique pour des parents du sous-prolétariat, nous voyons également que la maman de Nadia assurait un contrôle social assez strict sur l'apparence vestimentaire de sa fille qui *neutralisait*, comme le soulève bien Miguel Souto Lopez dans son analyse, les attributs plus proches d'une certaine féminité adolescente (que l'on retrouve chez Morgane, par exemple). L'ampleur de la rupture morale entre la mère et la fille est telle que la maman de Nadia entame même une sorte de travail d'éducation morale désaxé en apprenant aux enfants cadets à mépriser la fille aînée pour son indignité morale : « *Bah, je vais dire au début ils se sont demandés, ben ils ont demandé où est-ce qu'elle était ! Elle était plus là et ils ont jamais été séparés même pas un jour, sauf quand ils dormaient chez ma mère ou quoi, mais y a vraiment que là qu'ils dormaient. Donc, je leur ai expliqué. Mais euh... voilà quoi. C'était une fille qui était devenue euh... pas très bien. Parce que ça sert à rien de leur cacher la vérité. (...) Maintenant qu'ils savent que, ben que leur sœur est avec celui d'en face... (...) Ils ne demandent pas après elle. Des fois, je me dis bon, pas à midi parce que le petit il a 2 ans. Je vais dire à la rigueur, lui il s'en fout, il remarque même pas qu'elle est pas présente parce que lui, il en parle même pas, il demande même pas. Bon Loïc euh... il l'appelle "petite peste". (...) Et bon, au début ça a été un petit peu dur pour tout le monde parce que eux, ils se demandaient qu'est-ce qui se passait qu'elle n'était plus là. Maintenant ils savent très bien qu'elle fait sa vie comme elle l'entend. Moi, je leur ai pas caché : "Votre sœur veut finir mal, elle veut devenir n'importe quoi. Bon, elle n'est plus ici, c'est plus maman qui l'assume, elle est dans un centre". Maintenant c'est elle qui gère sa vie, donc voilà* ».

Dans le portrait de **Sylvie**, nous retrouvons également la dimension de contrôle social parental exercé sur les filles, avec de surcroît le schéma similaire à celui mis en place par les familles issues de l'immigration des grands frères exerçant le contrôle social en relais des parents, de manière à ce que leur sœur

ne puisse échapper à ce contrôle : « *Ma fille, elle sort pas. Elle sort pas toute seule en rue. Même au magasin, elle va pas toute seule. Il y a des vêtements qu'elle met pas... parce que c'est comme ça. Puis ses frères sont quand même euh... pas pour la surveiller mais ils lui disent quand même de faire attention à ci, à là,...* Et si jamais elle a un problème, il faut qu'elle leur dise. Ils sont grands frères, c'est leur rôle quoi. Elle est mature pour certaines choses, elle est pas bête, mais elle est encore fort naïve. Et c'est vrai qu'à cet âge-là c'est dangereux... surtout pour une fille. Et puis tout ce qui court les rues et tout... moi, j'ai très peur. Mon mari estime aussi, il estime qu'à son âge elle a pas besoin de se maquiller. Ce sont des artifices qui sont pas nécessaires. Elle avait demandé à mon mari... C'est bien j'trouve, y a des filles qui se maquillent en cachette. Donc elle avait demandé à mon mari et mon mari lui a dit : "Écoute chérie, non. T'as pas besoin de ça pour être belle, t'as pas besoin de ça pour aller à l'école" ». Outre la surveillance des frères aînés, nous retrouvons ici le contrôle sur l'apparence vestimentaire et physique qui disqualifie certaines marques de féminité. La volonté de garder le contrôle sur les expériences adolescentes qui s'annoncent se marque également dans le discours de la maman sur les fréquentations par Sylvie des élèves de sa tranche d'âge, qui sont en troisième alors qu'elle est encore en première année : « *En récré, elle délaisse beaucoup les enfants de sa classe pour rester avec des filles de 2è... Mais ça va. Elle est très drôle, elle aime rire. C'est pour ça que les filles les plus âgées l'ont vite acceptée. Même les élèves de 3è... Enfin, là, ça m'inquiète un peu. Mais bon, c'est de son âge finalement, parce qu'elle devrait être en 3ème* ».

En ce qui concerne **Morgane**, la même volonté de réguler les expériences liées à l'adolescence se manifeste dans l'éviction parentale de certaines fréquentations : « *On ne préfère pas qu'elle voit encore son amie de l'année dernière. Elle a de gros problèmes psychologiques, enfance délicate et maintenant révoltée, extravertie... etc. Très libertine, à 14 ans, relations sexuelles etc.* ». De même, les parents de Morgane essaient d'interdire certaines formes de loisirs juvéniles jugés prématurés pour une adolescente de cet âge : « *La crainte c'est que maintenant qu'elle a beaucoup d'amis, qu'elle pète un câble pour sa liberté. On se bat tous les jours pour ça, parce que moi je trouve qu'à 14 ans, on ne sort pas en boîte. On peut de temps en temps dormir chez une amie mais ça doit pas devenir une habitude* ». Cette règle morale sur les sorties a semble-t-il été intériorisée puisqu'on la retrouve du côté de Morgane : « *Ben j'ai pas encore l'âge, même si je pourrais, à 14 ans, c'est trop jeune, faut pas aller trop vite dans la vie comme certains* ». Si la régulation couvre les sorties, le contrôle et la surveillance s'exerce aussi sur les loisirs intérieurs, en ce qui concerne les sociabilités en ligne : « *Facebook, elle a eu une suspension parce qu'elle avait mis des photos d'elle... Et j'étais pas d'accord sur ce qu'elle a écrit dessus. Y a un ami qui m'a dit : "Attention vas voir ce que ta fille a marqué dessus". Moi Facebook, ça ne m'intéresse pas du tout, je sais très bien comment c'est. On a mis une sonnette d'avertissement. Pendant un mois, pas de Facebook* ».

Si le contrôle social prend une dimension de genre essentiellement quand il s'agit de la régulation des filles, dans plusieurs portraits au sein des classes populaires, un portrait isolé nous montre que le même travail, ou tout au moins une rhétorique annonçant ce travail, s'effectue pour un des portraits masculins dans le domaine des **sociabilités**

amoureuses et sexuelles relativement peu évoqué dans ce rapport de recherche étant donné la discrétion et la pudeur des interviewés :

La maman de **Giovanni**, dans une phrase qui résume toutes les contradictions de son travail en matière d'autorité, avance en effet que le seul domaine où elle ne va pas céder aux volontés de son fils est celui de la régulation des sociabilités amoureuses (et sexuelles, semble-t-il) de ce dernier, qui s'avère très précoce : « *Il ne passe son temps qu'à ça ! (...) Et je l'avais déposé devant l'école. Je dis, moi, je vais voir au magasin je sais plus quoi, je suis revenue et y avait une fille qui lui parlait. Mais comme il est déjà grand et que la petite était petite, on aurait dit qu'elle le dévorait, elle le regardait ainsi... Et j'ai fait semblant de rien, j'ai passé à côté et je me suis retournée et j'ai dit : "Hé Giovanni"... Mais la fille elle était ... "Ooooooh..." (...) Moi je lui explique avec les filles, parce que c'est un coureur de jupons, comme son père je lui dis. Vu que son père ne lui en parle pas, je lui parle, mais je dis : "Je te préviens, c'est une fille à la fois ! Ça, je te le dis d'avance et chez moi une fille c'est pas avant 18 ans ! Ça, je regrette. Je suis laxiste sur tout ce que tu veux mais sur ça non." »*

6.3.3. *Le cocon domestique protecteur*

C'est dans les cinq familles issues de l'immigration maghrébine que la dimension de contrôle social s'agence à une conception de l'espace domestique, de la sphère familiale, comme une sorte de cocon protecteur « où rien ne se voit, rien ne s'entend », pour reprendre un interviewé algérien d'Abdelmalek Sayad (1993b : 839), où doivent *naturellement* se déposer les loisirs juvéniles, surtout pour les filles comme Hanna, Lamia et Yasmina, qui n'ont pas de loisirs extérieurs à la sphère familiale. C'est surtout quand la scolarité des garçons devient chancelante que l'on voit les pères de Djamel et Mokhtar s'efforcer de limiter les sociabilités extérieures et de ramener le jeune homme vers le cocon domestique *protecteur*, cet endroit où « les choses restent à la maison » (ibid. : 839), quand « les murs de la maison se ferment et cachent plus sûrement » (Sayad 1993c : 863), notamment dans la sociabilité avec la fratrie (ou au sein de la famille étendue) que l'on considère comme le substitut moral idéal des « fréquentations » extérieures jugées anomiques :

Dans le portrait de **Djamel**, quand le (relatif) *serrage de vis* familial amène à (tenter de) neutraliser certaines des fréquentations du jeune homme, une petite phrase importante est prononcée comme par inadvertance par le père, à la suite d'un quiproquo avec une question posée par l'enquêtrice. Quand on lui demande quel meilleur avenir le père verrait pour Djamel, celui-ci comprend « meilleur ami » et répond de la sorte : « *Pour ses amis ? (rire). Je vois personne qu'est un bon ami à lui. Sauf ses frères* ».

L'autorité et le contrôle social traditionnel qui régissent la vie de **Yasmina** relègue celle-ci dans le cocon familial protecteur. Il est notable que la famille soulève également qu'une des « *meilleures copines* » de Yasmina est une de ses cousines. La famille étendue agit ainsi comme une double protection, les

sociabilités exclusivement féminines qui sont autorisées étant redoublées par des sociabilités préférentielles intrafamiliales.

Le cocon protecteur est aussi l'espace domestique où les enfants des classes populaires et notamment les filles issues de l'immigration maghrébine sont mis à contribution pour toutes les **tâches familiales domestiques** que la division du travail délègue aux femmes et aux filles qui peuvent devenir ainsi une « seconde mère », pour reprendre l'expression de Aïcha, l'interviewée de Francine Muel-Dreyfus (1993 : 852) :

Si la mère est âgée, comme celle de **Yasmina**, il apparaît normal à la famille que les filles encore à la maison (non mariées) se substituent à la maman pour prendre en main les tâches domestiques : « *Les parents font à manger et tout cela. Mais les tâches ménagères fatigantes, c'est plutôt le rôle des petites sœurs qui le font* ».

La dimension de travail précaire de la maman, conjuguée à ses problèmes de santé amène **Nadia** à se retrouver en charge de tâches domestiques (« *Parce qu'il faut changer les couches... N'en parlons pas hein ! [rires]* ») qui peuvent éventuellement gêner le travail scolaire et plus certainement limiter toute sociabilité juvénile : « *elle a des problèmes de santé, et tout. Alors elle sait plus s'abaisser, donc c'est nous qui nettoyons et tout* ». Le confinement de Nadia dans la sphère domestique par une mère qui assurait néanmoins un certain suivi de la scolarité est suivi par l'épisode connu de la fugue et de la rupture avec la mère, où Nadia cherche à se libérer à la fois du « cocon » (et carcan) familial, des tâches domestiques, mais aussi du *huis clos* familial de la précarité. On notera que dans son entretien, la mère dément l'idée que Nadia contribuait vraiment à s'occuper des enfants cadets, ce désaccord sur l'ampleur de la tâche domestique de complément ou substitution par rapport à la mère étant peut-être une manière pour la maman de bien marquer la rupture comme une question avant tout morale.

6.3.4. *Les solidarités familiales*

Le cocon familial protecteur peut prendre la forme de solidarités familiales que nous avons rencontrées dans plusieurs portraits, tant dans la reprise en main d'une autorité paternelle déclinante par les aînés dans les trois portraits de Djamel, Yasmina et Mokhtar sous forme de cette « solidarité » morale que décrit Zahoua, l'interviewée d'Abdelmalek Sayad dans « Les enfants illégitimes » (Sayad 1979 : 67) que dans la présentation d'une solidarité financière pour les études :

La solidarité fraternelle est le thème qui porte toute l'intervention du grand frère de **Djamel** : « *Ben, je trouve que c'est un minimum de la part d'un grand frère de faire ce genre de choses, d'être à l'écoute... Si il sait pas l'avoir chez les autres, il n'y a pas d'autre choix que d'être à sa disposition...* ». Quand le grand frère précise que Djamel ne sait pas le recevoir chez les autres, c'est pour souligner que cette solidarité n'est pas partagée par tous les membres de la fratrie : « *C'est le sentiment du grand frère, un peu protecteur et les autres ne sont pas imprégnés de cet esprit-*

là, c'est chacun sa vie... ». Mais nous savons que cela peut renvoyer également à la divergence de vue en ce qui concerne l'éducation de Djamel, entre « *pression* » (brutale) ou « *suivi* » (et écoute) selon les frères aînés. Le fait que le grand frère interviewé ait quitté le domicile et n'intervient donc qu'épisodiquement dans la vie de son cadet pour assurer le travail d'accompagnement scolaire et d'éducation morale génère même un sentiment de culpabilité : « *Oui, en fait je me sens un peu coupable, parce que si j'étais là, je pourrais mieux cerner, mieux comprendre et parce qu'il y aurait un suivi. Contrairement à ce que mon père peut lui offrir* ».

La solidarité au sein de la fratrie revient encore dans un autre portrait, à travers le rêve d'avenir de **César** pour la profession de banquier. Si le jeune homme souhaite cette réalisation économique, c'est notamment dans un souci de solidarité familiale, quand il évoque l'idée que le banquier ramène de l'argent pour toute la famille : « *Pour sa famille ouais...* »

Dans le portrait de **Yasmina**, cette solidarité se manifeste sous la forme d'une caisse familiale pour les études qui complète ce qui a été dit sur le « soutien » paternel dans le domaine des études : « *C'est la force un petit peu de la famille, étant donné qu'on est une famille nombreuse. Les aînés aident les plus jeunes. C'est-à-dire que si on voit qu'elle termine ses humanités et qu'elle veut continuer, c'est pas un problème. On va avoir une caisse, familiale, où tout le monde aide. Et dans l'intérêt de la famille. Et cela peut l'aider* ».

7. L'identité pour soi dans la sphère familiale

7.1. L'identité pour soi et les parades au stigmatisme

L'**identité pour soi** ou **identité sentie**, définie comme « le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses diverses expériences sociales », est sans doute la catégorie d'analyse employée par Goffman dans *Stigmatisme* qui touche le plus à la psychologie (elle est d'ailleurs empruntée à ce champ). Par sentie, Goffman entend en effet à la suite d'Erikson que « l'identité pour soi est avant tout une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause » (Goffman 1975 : 127), le rôle que joue l'identité pour soi dans le triptyque théorique de Goffman étant celui d'analyser « ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmatisme et de ce qu'il en fait », notamment à travers les « conseils » qu'il reçoit à ce sujet (ibid : 128).

En l'occurrence, il s'agit à la fois de considérer les *dégâts* dans la psyché que causent les stigmatisations ou la crainte de la stigmatisation à travers « l'engendrement de l'individu par la société », notamment sous forme de souffrance (ibid : 138, 144), de même que le *moi* génère en retour une série de dispositions qui affectent les interactions, notamment à travers la définition de la situation que fait le stigmatisé/le stigmatisable, la sociologie regagnant ainsi sa place légitime dans l'étude de la psyché à travers l'étude des sources psychiques du comportement social des stigmatisés. Les catégories utilisées par Goffman

tirent vers la psychologie, quand ce dernier parle de la « honte » et du « dégoût », ou encore de la « répulsion » (ibid : 129), quelques-uns de ces « sentiments les plus profonds du stigmatisé » (ibid : 134), pour présenter quelques types de réactions de l'individu au stigmaté qui pèse sur lui ou à la menace de la stigmatisation.

Nous allons exposer plus loin deux des modes de réaction de l'individu aux stigmatés décrits par Goffman. La **bouffonisation**, tout d'abord, est définie comme « un effort conscient, parfois désigné du terme de “personnification”, pour jouer parfaitement le rôle [stigmatisé] » (ibid : 131). Goffman entend par-là que le stigmatisé tourne en ridicule la stigmatisation dont il est l'objet en adoptant très ostentatoirement, à titre de provocation, les attributs les plus stigmatisés du rôle en question. Dans l'Amérique de la ségrégation, période durant laquelle Goffman écrit *Stigmaté*, cela peut impliquer par exemple pour un Noir américain de jouer « *Oncle Tom* » de manière parodique, pour tourner ainsi en ridicule tant le stigmaté ethnique que l'obligation ne se montrer discret dans le port du stigmaté (ne pas faire de scandale) que les « normaux » imposent alors au « stigmatisé ».

La **normification**, ensuite, consiste à « inverser » le rôle selon Goffman, plutôt qu'à l'appuyer par dérision (à le surjouer) dans le cas de la bouffonisation. Ici, le stigmaté que l'on subit est *inversé* en attitude parfaitement normale par l'effort (notamment politique) des stigmatisés pour neutraliser le discrédit sociétal dont ils sont l'objet. De nombreux groupes sociaux disqualifiés à travers l'histoire ont ainsi regagné leur place « normale » dans la société au prix d'un combat politique. Goffman rappelant bien que la dualité « normal »/« stigmatisé » est un simple jeu de conventions sociales où les rôles peuvent s'inverser, certains attributs qui stigmatisaient au moment où l'auteur écrivait ne l'étant plus, ou moins, ou pas partout, aujourd'hui...

Quand Bourdieu et Champagne évoquent les identités *saccagées* des exclus de l'intérieur, nous sommes dans le premier terme de ce mouvement, qui va des processus sociaux à la psyché, l'analyse évoquant la « honte de soi » ou la « haine de soi » (le dernier terme étant repris à Goffman), donc autant de souffrances scolaires⁵⁷ et traumatismes scolaires (Bourdieu 1993f : 714) que sont amenés à vivre ceux dont l'expérience scolaire a été placée sous le signe du *stigmaté scolaire* de l'échec et de l'indiscipline, dans un portrait global d'élève qui se résume dans une métonymie, celle du *mauvais élève*⁵⁸ (cette métonymie fait l'objet d'une analyse dans Vienne 2008). Ce saccage affecte en retour les interactions que nouent les individus stigmatisés/stigmatisables, notamment sous des formes de

⁵⁷ « Ce qui explique sans doute que l'on retrouve si souvent l'École au principe de la souffrance des personnes interrogées, déçues ou dans leur propre projet ou dans les projets qu'elles avaient formés pour leurs descendants ou bien dans les démentis infligés par le marché du travail aux promesses et aux garanties de l'École » (Bourdieu 1993f : 712).

⁵⁸ Voir notamment Broccolichi 1993a : 623, quand les jeunes filles interviewées au lycée lui évoquent « ce qui les avait le plus affectées au lycée (notamment les réponses dévalorisantes ou culpabilisantes de l'institution à leurs difficultés) ». Ces stigmatisations contribuent à construire l'identité pour soi : « sa vision d'elle-même, de l'école et des adultes s'est trouvée altérée par les désillusions et déceptions qui se succèdent : échec scolaire (impensable quelques mois auparavant), perte de considération et détérioration générale des relations contrastant avec l'harmonie antérieure » (ibid. : 627). Voir également Accardo 1993 : 725 dans son entretien avec Sébastien : « j'avais en fin... en milieu de... comme appréciation du proviseur “avenir sombre” ». Et Sébastien de préciser : « ça a entraîné un complexe très grand, moi, j'étais timide, etc. » (ibid. : 729).

brouillages dans la communication enseignants/élèves qui ont été étudiés par ailleurs (Dannequin 1999)⁵⁹.

On pourrait reprendre également l'argumentation de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot sur les potentialités que les jugements, qu'ils se manifestent sous forme du stigmate, ou dans l'exemple fourni par les deux auteurs, de son contraire, aient des effets de *self-fulfilling prophecy* quand le « marquage en termes mi-moraux, mi-intellectuels, fortement pénétrés de jugements axiologiques (“éveillé”, “gentil”, “coopératif”, etc.), même s'ils sont influencés par la diffusion de certaines notions de psychologie vulgarisée, n'exerce-t-il pas, à la manière d'une prédiction créatrice, des effets sur la carrière scolaire future, effets d'autant plus profonds que ces jugements ne se réfèrent pas directement à des performances scolaires isolées mais à des qualités psychologiques et “morales” ? ».

La honte de soi est tout à fait manifeste dans le dernier entretien avec **Djamel**. Si ce dernier, dans le précédent entretien, se cherchait parfois des explications qui le disculpent en partie de ses difficultés, qui externalisent en grande partie les causes de son malheur singulier (comme le fait dans une certaine mesure son grand frère), le dernier entretien est celui du bilan moral, de la lucidité désespérée que l'on retrouve parfois chez les élèves en trajectoire de relégation scolaire. Cette lucidité se présente tout d'abord à travers le sentiment de la *différence* éprouvée par l'individu stigmatisé, de tout ce qui le singularise négativement : « *J'ai jamais vu quelqu'un qui a été renvoyé de plusieurs écoles en une année* ». Ensuite, vient le sentiment de trahison, de honte de soi, par rapport aux promesses de bon comportement faites à son père : « *Alors que j'fais qu'être renvoyé, après un mois j'fais qu'être renvoyé* ». Cette honte se manifestait comme nous l'avons vu notamment par rapport à l'épisode du renvoi de l'ARLS, les raisons du renvoi étant cachées au père par Djamel, avec la complicité de son grand frère : « *Mon père j'sais même pas s'il a entendu c't'histoire ... Parce que moi et mon grand frère on a eu honte de lui dire...* ».

7.2. La honte et la répulsion chez les parents

Si les répercussions de trajectoires scolaires de relégation sur l'identité pour soi ont été décrites dans la littérature (Vienne 2005), il faut considérer ici le fait que les familles ne sont pas à l'abri des stigmatisations scolaires ou de la crainte des stigmatisations, comme nous avons pu le voir dans cette enquête. Les indices surgissent quand les sentiments

⁵⁹ Claudine Dannequin souligne que la stigmatisation n'exerce pas son influence uniquement dans une relation sociale où une des deux personnes en relation impose cette stigmatisation, de manière délibérée ou non. La stigmatisation pèse au quotidien sur l'identité pour soi d'une personne stigmatisée, la mortifie régulièrement ou la menace de la possibilité d'être à tout instant disqualifiée (l'*épée de Damoclès* dont j'ai parlé dans ce rapport). L'identité pour soi est profondément affectée par ce processus. Ce qui signifie que la personne régulièrement stigmatisée peut en venir à interpréter une situation anodine comme une menace à son égard, une atteinte à sa dignité, alors même que son interlocuteur ne cherche pas à opérer une stigmatisation, et que les termes de leur relation sont, aux yeux de l'interlocuteur, neutres et anodins. Ce qui arrive dans une interaction scolaire, lorsque le professeur qui dit un “Tu ne travailles pas!” en apparence anodin à un élève en difficulté, peut faire l'objet d'une réaction violente en réponse (insultes, menaces, etc.) et pense que cette violence dont il est l'objet est purement gratuite. L'élève, qui se sent menacé dans son identité profondément stigmatisée en matière de qualité scolaire, répond de manière violente à une situation qu'il définit comme une violence faite à son égard.

évoqués par Goffman plus haut transparaissent dans les entretiens, quand il est question de *honte* ou de dégoût. La honte peut être la honte des faibles titres scolaires parentaux, et le dégoût ou la répulsion peut se manifester envers l'institution scolaire qui a constitué une expérience déplaisante qui les « hante » encore (Thin 1998 : 128), même lorsque les parents ont terminé leur cursus secondaire.

Comme le fait remarquer Daniel Thin, l'école peut soulever chez les parents d'origine populaire des angoisses quant à leur « langage » qui pourra être jugé irrecevable (*ibid.* : 178), et des sensations quasi corporelles de malaise quand ils pénètrent sur le territoire scolaire, comme si tout leur passé scolaire, ce passé « hanté » faisait irruption (*ibid.* : 179). Les interactions enseignants-parents sont marquées par la gêne et la réserve, voire même par des « cris » défensifs/préventifs lancés par les parents et que les enseignants désignent et décoderont comme une agressivité à leur égard (*ibid.* : 180), une marque de ces brouillages dans la communication (des stigmatisés) que nous avons évoquée plus haut.

Ainsi, dans le portrait de **Hanna**, il faut se souvenir du rire gêné des parents quand l'intervieweuse leur demande quelles études ils ont faites. La mère avait comme nous l'avons vu dû abandonner en Algérie, sous pression de tradition coutumière, son cursus primaire, tandis que le père a effectué des études professionnelles inachevées, le prix à payer étant l'incertitude professionnelle dans laquelle il se trouve, avec des travaux d'intérim et des périodes de chômage. Par contre, les deux parents déclarent avoir aimé l'expérience scolaire, même si celle-ci a inégalement avorté dans les deux cas.

Dans le portrait de **Sylvie**, nous avons vu que les parents adoptaient un discours traversé de tensions et contradictions sur l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Si le père a achevé ses études professionnelles, la maman n'a pas terminé les siennes (arrêtées en cinquième année)⁶⁰. Les deux parents ont grâce à leur métier ouvrier assuré une certaine réussite sociale, et ils ne s'auto-dévalorisent pas dans l'entretien, si ce n'est comme le soulevait Miguel Souto Lopez en avalisant la « hiérarchie » des filières par un discours sur l'inégale « *intelligence* » de leurs enfants. Si les parents tiennent un discours qui valorise l'enseignement général à Sylvie, c'est pour lui éviter comme nous l'avons vu la pénibilité du métier ouvrier. Aussi, quand la maman nous dit que ce n'est « *pas une honte* » que d'aller en professionnel, il faut saisir tout ce que le message qui positive cache en creux sur l'impression de disqualification que recouvre quand même l'orientation vers ces études.

Souvenons-nous aussi des **misés en indignité** publique vécues par certains parents interviewés (dans les portraits de Giovanni, Jérôme, Hanna, et Sylvie) dans des situations où ils s'aventurent sur une scène scolaire dominée par les codes enseignants et le point de vue de l'enseignant, notamment dans sa dimension d'acceptabilité morale qui prend la forme de jugements moraux sur les familles.

⁶⁰ Sur les arrêts d'études des filles de la classe ouvrière il y a quelques décennies, voir Balazs 1993a : 116 (« à l'époque, les filles et les garçons de son milieu ne recevaient pas les mêmes encouragements à poursuivre les études ("Maman me disait, écoute, tu te marieras, c'est ton mari qui te donnera...") »).

C'est sous le registre de la honte que la maman de **Giovanni** nous racontait deux épisodes de mise en indignité scolaire, parmi d'autres scènes où elle subit les reproches de l'école concernant son fils (« *un vrai guignol* »). Le stigmaté qui agit ici est double, quand le stigmaté du mauvais élève (sous l'angle comportemental de l'indiscipline) se combine au stigmaté de la famille indigne, à travers les difficultés en matière d'autorité familiale éprouvées par la maman. Ces deux stigmatés se nouent dans une stigmatisation enseignante qui joue par la parole (« *que fait Giovanni à la maison ?* »), la moquerie (« *elles se sont toutes mis à (mime de pouffer)* ») ou un simple regard qui juge (« *comme pour dire euh...* »), qui condamne moralement. L'impact sur le moi est décrit en termes imagés comme « *la pointe au cœur* », qui traduit bien la violence que la stigmatisation fait au moi, la scène étant de surcroît publique (« *oh non on s'est déjà fait remarquer* »).

Dans une telle configuration, une des parades que les individus stigmatisés mettent en place consiste à ne plus se retrouver dans des situations où ils puissent être à nouveau stigmatisés⁶¹, donc ici, à **fuir la place scolaire**, pour se retrouver alors dans ces situations de familles que les agents scolaires condamnent pour leur absence de participation à la vie scolaire. Mais la réaction au stigmaté scolaire peut également consister à inverser le stigmaté, notamment sous la forme de **bouffonisation**, quand il s'agit de tourner en ridicule les jugements enseignants en les associant aux exigences anormales d'individus considérés comme étant eux-mêmes coupables, notamment en matière de perte d'autorité en classe, une variante pouvant également être celle de la simple **normalisation** par laquelle le jugement enseignant est neutralisé comme anormal et le comportement de l'enfant comme parfaitement normal. Par cette parade, les familles peuvent regagner un peu de champ dans les situations de violence symbolique émanant de l'école.

Dans le cas de la maman de **Giovanni**, à nouveau, la parade à la stigmatisation régulière qui émane d'une institutrice (« *elle m'attrapait* »/« *de nouveau elle m'attaquait* ») consiste à retourner la culpabilité, quand la maman demande aux autres élèves si son fils est vraiment en cause dans l'indiscipline qu'on lui reproche, puis s'adresse à la directrice pour obtenir gain de cause, l'institutrice étant jugée responsable de la situation (« *elle m'a dit que c'était plus elle aussi* »). Il en va de même en ce qui concerne un des enseignants du secondaire, dont l'attitude envers Giovanni est présentée sous l'angle de l'acharnement (« *à peine qu'il faisait quelque chose il avait des notes* ») et qui est ensuite présenté dans un portrait qui le disqualifie et *bouffonise* son jugement (« *les doubleurs (...) ils faisaient ce qu'ils voulaient à son cours (...) on peut aller avec les écouteurs, on écoute de la musique (...) et, à ce qu'il paraît il pue à crever !* ») tout en soulignant comme une preuve supplémentaire de son indignité que le professeur a été malade. Quand le professeur de maths reproche à la maman le fait que Giovanni se « *balance sur*

⁶¹ Cette tension entre une école qui recherche la participation des parents pour *pacifier* des élèves indociles et la crainte ou la répulsion de parents stigmatisés (aux expériences scolaires personnelles limitées ou pénibles) se retrouve dans l'entretien de Gabrielle Balazs et Abdelmalek Sayad avec un principal de collège en ZEP quand ce dernier dit aux sujet de ces parents : « Il faut qu'ils viennent au collège sans avoir peur, sans... pour la plus grande partie des parents, le collège, l'école pour ceux qui y sont allés, ça représente l'échec scolaire et puis il y en a encore beaucoup, notamment chez les femmes maghrébines de la génération des femmes de 40, 45 ans, qui sont jamais allées à l'école. Jamais » (Balazs et Sayad 1993 : 692).

sa chaise », la maman *normalise* cette fois le stigmate scolaire du mauvais comportement en considérant que c'est là un jugement bien exagéré pour un comportement de ce genre, renvoyé ici à la normalité.

8. Les accidents biographiques et autres difficultés familiales

Nous allons examiner ici les divers accidents biographiques et autres difficultés qui marquent certains portraits, et que l'on peut synthétiser en trois ensembles analytiques : 1) les décès parentaux, maladies et troubles intrafamiliaux ; 2) la délinquance et l'expérience carcérale, éventuellement en lien avec des épisodes de violence familiale grave ; 3) la précarité.

8.1. Le décès familial, les maladies et troubles familiaux

Dans deux des portraits, le **décès** d'un des deux parents intervient durant l'enfance, mais le décès prend une dimension particulièrement importante dans le portrait de Jérémy étant donné qu'il se combine à la maladie et à un cadre familial globalement disloqué où le père fait de la prison et néglige ses enfants, tandis que Jérémy soigne sa maman jusqu'au décès de celle-ci, avec des épisodes d'interruption scolaire. Cette combinaison de conditions biographiques affecte considérablement le cursus scolaire :

La maladie puis la perte de sa maman par **Jérémy** (à l'âge de onze ans), conjuguée à l'incarcération du père (et à son indignité familiale) vont bouleverser le cursus primaire et porter ses effets jusque dans la première année secondaire où Jérémy est placé chez sa tante : *« Maman est tombée malade. Elle a eu un cancer généralisé, j'ai dû m'occuper d'elle. Papa est rentré en prison. Du coup, je me suis fort rapproché de ma maman. Je me suis occupé d'elle et de mes frères et sœurs. Puis euh, j'ai raté quelques années comme ça quoi. Et puis papa est sorti de prison, j'ai recommencé un peu l'école »*. Les répercussions psychologiques de ce décès et de tout ce qui se combine avec lui sont exprimées par Jérémy dans son entretien, quand il évoque le lien entre sa disposition altruiste, les espérances pour le métier de sapeur-pompier et le drame familial : *« Mais je veux dire, je veux me porter dans quelque chose où je vais aider les gens. J'ai perdu maman je sais bien que ça fait du mal et je me suis fort aussi raccroché après ça. Voilà, je me suis dit j'ai été malheureux, je veux pas que les autres soient malheureux quoi. Et voilà. Je sais la douleur que ça fait et puis voilà quoi. (...) Enfin, je veux dire, maman j'en ai jamais parlé jusqu'à l'an dernier. J'ai dû aller voir une femme ici au PMS, Madame euh, je ne sais plus comment elle s'appelle. Et j'ai été la voir et puis de fil en aiguille je lui en ai parlé puis ça va mieux. Parce que parler de maman, juste dire le mot "maman" j'y arrivais pas. C'était compliqué quoi. Je me suis renfermé pendant 3 ans. Et puis Madame, je ne sais plus comment elle s'appelle, elle a réussi on va dire à dégonfler le ballon quoi. Tout doucement j'en ai parlé et puis je rentrais chez moi, j'avais déjà plus facile à en parler à ma famille d'accueil et tout ça. Et maintenant on en parle normalement quoi. Voilà quoi »*. Le travail psychologique réalisé par le PMS et la dimension d'accompagnement par la famille de substitution ont porté leurs fruits, en comparaison de la situation lors de l'année 2009-2010 où

le tableau dressé par les agents scolaires était sombre en matière de comportement. Le dossier disciplinaire précisait notamment pour le cours de maths : « *Exclusion du cours de math pendant une semaine (Cet élève interrompt constamment le cours par des remarques formulées à voix haute, il interpelle les autres élèves et l'enseignant, insulte ses compagnons (fils de pute), fait des commentaires à tout propos. Il provoque les autres ainsi que l'enseignant. Invité à changer de place, il répond en me tutoyant. Le comportement de Jérémy nuit clairement au bon déroulement des leçons, à la qualité de vie en classe, à la concentration des autres élèves)* ». Pour le cours de sciences, la même indiscipline était patente : « *Exclusion du cours de sciences (Jérémy est arrivé en retard (justifié), il n'a cessé de parler durant tout le cours, malgré mes interventions multiples. Il est monté sur le banc, a traversé la classe. Il a également chiffonné son interro ci-jointe)* ». Quand on se souvient que c'est sur des faits assez similaires que le dossier disciplinaire de Djamel s'est noué, Jérémy n'est probablement pas passé loin du décrochage (absentéisme) et du renvoi d'établissement (comportement) comme répercussions de tout le drame familial.

Dans le cas de **Djamel**, justement, la mort de la maman reste un épisode plus lointain dans le temps (Djamel avait cinq ans), qui coïncide avec le début de l'obligation scolaire. Il est comme nous l'avons vu évoqué avec pudeur dans l'entretien collectif : « *Voilà, chacun a vécu le truc à sa manière. On parle de cela clairement, c'est pas un tabou, on sait qu'elle est partie. On sait que... voilà... On y arrivera tous un jour, voilà... Maintenant, il faut qu'elle soit fière. Euh... elle aurait pu être fière si cela se passe de cette manière-là* ». La nécessité du courage et de l'abnégation qui *doivent* suivre le décès transparait dans cette présentation sur la « *fierté* », le grand frère fermant clairement comme nous l'avons dit cette conversation sur le décès de leur maman pour repasser aux choses plus *strictement* scolaires qui concernent à ses yeux Djamel. Il est possible d'échafauder des hypothèses psychologiques sur le lien entre un cursus mouvementé et ce drame qui survient tôt, et suite à une maladie, mais il serait plus juste de parler ici du « *manque* » évoqué par le grand frère, un manque que l'éventuelle faible implication de la belle-mère qui a remplacé la maman décédée ne parvient peut-être pas à remplir. Dans la division morale du travail éducatif qui marque une famille d'immigrés marocains, il est possible que ce soit ce *manque*, que le grand frère de Djamel tente comme on l'a vu de combler, qui soit en cause en matière de carrière scolaire. L'univers de la maladie revient également dans le portrait de Djamel à travers son épilepsie et également dans le portrait clinique qu'il nous fait d'un de ses frères aînés en lien avec les toxicomanies et la folie : « *c'était, quand, quand il a fait un accident, il était petit, un cousin à moi il lui a fait fumer quelque chose, puis il a fait une chute, ils l'ont laissé là dans un garage dans le noir, quand il s'est réveillé, il est devenu fou...* ».

8.2. Conflits familiaux graves, délinquance et l'expérience carcérale

La question de la déviance et de la délinquance, et éventuellement des expériences carcérales des parents, traverse un certain nombre de portraits marqués par des conflits

intrafamiliaux parfois graves, mais elle est intensément concentrée sur les portraits de Jérémy, Adrien et Nadia :

Le père de **Jérémy** a été plusieurs fois arrêté par la police et incarcéré. Jérémy a fugué pour fuir son père, avant le placement provisoire dans la famille de sa tante et marraine. La carrière délinquante du père a des répercussions sur une carrière déviante puis délinquante du frère aîné de Jérémy : « *Il est à l'école sans être à l'école parce que... il est devenu délinquant, il a voulu... suivre papa quoi, il a voulu suivre papa et puis voilà* ». La marraine apporte plus de précisions qui vont dans le même sens sur la carrière scolaire et délinquante du fils aîné : « *D'ailleurs, son frère a mal tourné. Parce que j'avais les deux au départ. Je sais pas s'il vous l'a dit. Il est arrivé avec son frère. Il est arrivé avec Jonas. Et pendant six mois ça s'est très bien passé. Puis le papa est revenu et ça a dégénéré avec Jonas. Et maintenant Jonas est en fugue. Il est à l'IPPJ. Il a fait des bêtises, il s'est retrouvé en IPPJ. Bon, ça a fait très mal à son frère aussi. C'est ça que je dis bon, il revient de loin* ». Cet effet d'entraînement dans la carrière délinquante du père aurait pu retomber également sur Jérémy, mais nous avons vu que ce dernier, s'il a eu des épisodes scolaires mouvementés du point de vue comportemental, cultive un *ethos* altruiste qui l'éloigne de son père. Ce dernier, outre les absences dues à ses incarcérations, semblait négliger les besoins alimentaires et éducatifs des deux garçons et préférer s'occuper de ses deux filles : « *Enfin, c'est toujours le papa qui est responsable, toujours responsable... Nous euh, d'ailleurs y a des trucs qui sont aberrants parce que... j'ai encore eu Jonas hier au téléphone, je dis "T'es pas encore à l'école ?". Il me dit : "Ben non, j'attends toujours". Je dis : "T'es toujours en fugue de l'IPPJ alors ?". Qu'est-ce que la justice fait ? Qu'est-ce que la justice fait ? La justice sait bien qu'il est chez son papa ! Après il téléphone à son frère et il pète un câble : "T'as de la chance toi tu peux manger moi je ne peux rien manger". Une fois à 22h : "Je suis dehors j'ai mon bras cassé je m'en vais à l'hôpital". Ce sont tout des trucs moi je dis. C'est ça que je ne supporte pas. Qu'est-ce que fait la justice ?* ». La famille étendue semble en outre traversée par un ancien et profond conflit entre le père de Jérémy et sa sœur, la marraine du jeune homme : « *Ici, bon, j'ai eu des nouvelles des petites parce qu'y a une association, je ne sais même plus le nom, qui a été contactée par le juge pour s'occuper du contexte familial. Ici il est venu voir Jérémy, il a été voir Jérémy à l'école. Il l'a vu à l'internat. Il m'a dit : "Y a aucun problème avec Jérémy" et bon, Jérémy le problème qu'il a, c'est qu'il aimerait bien voir ses frères et sœurs mais bon, c'est pas possible vu que je m'entends plus du tout avec son papa et euh... Le monsieur a été voir son papa et il a dit : "La rencontre se fera chez ma sœur ou nulle part d'autre". Alors j'ai dit non désolée, je ne vais pas me plier de nouveau à lui, à ses... à ses...* ». Le lien entre l'indignité du père, à travers le manque d'accompagnement (y compris moral) dans le domaine du suivi éducatif et scolaire et le cursus négligé de Jérémy est bien mis en évidence par ce dernier : « *Enfin on va dire euh... en famille d'accueil quand j'ai des beaux points on me pousse, on me dit : "Ouais c'est bien, c'est bien", chez moi j'avais des beaux points on s'en foutait alors euh... on s'en fout aussi quoi, on n'avait pas de beaux points et on s'en fout* ».

Un autre drame traverse le portrait d'**Adrien**. Si le père semble avoir fait l'objet d'une incarcération pour coups et blessures, la mère avance également le fait qu'il aurait essayé de tuer ses enfants, et une décision de justice lui

interdit apparemment de rencontrer les deux aînés : « *Le papa... eh bien, on est séparés depuis... 2002. Pour coups et blessures etc. Il a voulu... il a voulu tuer les enfants aussi. Les mettre dans une voiture... vers l'eau. Mais lui, il sautait de la voiture. On l'a plus vu pendant... enfin, lui, il a été condamné pour d'autres choses quoi, pour coups et blessures etc. On ne l'a plus vu pendant 6 ans. Puis il a refait une demande de droit de visite* ». Les conditions du drame restent néanmoins nébuleuses : « *Adrien est un peu taiseux, lui. Oui et en plus ils sont, à ma demande, en fait une demande où je voulais que, qu'un psy aille les voir. Y'a un expert qui a été désigné. Parce que leur père il dit que, ce qu'il a voulu les tuer c'est pas forcément vrai. En fait, il était déjà en sursis pour coups et blessures, donc les grands surtout n'ont pas accepté d'être considérés comme des menteurs ! Alors l'expert, l'expert il les a vus plusieurs fois, à plusieurs reprises, les grands, les petits, tous chacun à leur tour. Et en fait, enfin on ne peut pas dire ce qu'il s'est passé en détails mais on ne peut pas dire qu'il s'est passé rien quoi ! Et quelque part c'était un peu une reconnaissance parce que le grand il s'est senti un peu apaisé en se disant bon : "Il dit qu'y a rien eu mais y a quand même eu quelque chose quoi"* ». Toujours est-il que le conflit familial entre le père et la mère et l'arrière-plan de drame éventuel influent sur les interactions familiales : « *Alors euh, euh... les deux grands sont passés au tribunal de la jeunesse et quand mon grand a revu son père, déjà de loin il a commencé à trembler euh, pendant l'audition il bégayait, il tremblait. Au soir il avait des TOC, il a été hospitalisé une semaine. Et c'est ça qu'il a raté son année scolaire en fait. Il a, il était sous médicaments, il était à la maison. Puis bon euh, on avait décidé qu'ils devaient voir leur père dans un espace rencontre. On a été en appel. Les deux grands sont tranquilles. Mais les deux petits ils doivent y aller à l'espace rencontre* ». La maman attribue comme on le voit au drame familial des répercussions directes sur la scolarité de son fils aîné, et éventuellement sur le cadet : « *Donc Adrien aussi, Adrien il a quand même été aussi traumatisé mais bon, il est plus petit, il a moins de souvenirs aussi. Et puis bon, quand je suis partie il avait un an donc euh...* ». Il y a un problème de chronologie dans cette évocation, entre la date mentionnée par la maman, son âge au moment des faits et la date de naissance d'Adrien, mais il est sûr qu'Adrien n'était pas en âge d'obligation scolaire au moment des faits incriminés. Il n'est donc pas dans une situation tout à fait similaire à celle qu'a pu connaître Jérémy.

Le dernier portrait à considérer est celui de **Nadia**. Il y a d'abord une violence familiale éventuelle associée au père (les deux parents sont séparés), et qui amène son ex-femme à en dresser un portrait assez sombre : « *parce que bon, il est déjà soigné exprès parce qu'il est hyper, hyper méchant quoi. Donc euh, il est suivi euh, enfin il a des médicaments exprès pour euh... beh quand il pète un câble...* ». Mais surtout, les allusions à la délinquance traversent surtout l'entretien avec la maman de celle-ci, à travers son hébergement (et éventuellement son compagnonnage) avec le jeune homme de 25 ans qui a eu des relations sexuelles avec sa fille, et qui vit depuis lors avec celle-ci. L'hypothèse que l'amant de la fille ait été en même temps l'amant de la mère est avancée par la titulaire de classe de Nadia : « *Ca a éclaté quand on a découvert qu'en fait elle a couché avec l'amant de sa mère et qu'elle est tombée enceinte de l'amant de sa mère* ». Le jeune homme en question, un voisin, semblait avoir une famille et des enfants vaguement évoqués dans les terribles imprécations que lance la maman de

Nadia⁶², notamment en le présentant comme un délinquant (« *Comme c'est un voleur euh bon...* ») : « *Malgré qu'il habitait en face, il mangeait quand même avec nous et il continuait à dormir ici. Bah, c'était comme mon petit frère quoi, j'avais pris comme ça, comme mon petit frère. En plus, c'est un voleur donc j'essayais de le remettre dans le bon chemin euh...* ». Toutes ces évocations de la délinquance sont allusives, éparses, confuses dans l'entretien, la maman de Nadia traitant également de « *pédophile* » le jeune homme qu'elle a hébergé à cause de cette liaison avec sa fille mineure. Ce conflit à fleur de peau entre la mère et la fille culmine comme nous l'avons vu dans les déclarations emphatiques de la maman sur son envie d'infanticide de l'enfant de sa fille ou de meurtre du compagnon de sa fille (« *C'est ça que je dis, faut que je quitte Charleroi et tout et euh... pffff, parce que ça va terminer mal. Déjà lui, le couteau, il est prêt il est là dans l'étui au-dessus de l'armoire [en me montrant l'endroit où est situé le couteau]* »), en lien à nouveau avec un arrière-plan renvoyant à l'univers de la délinquance et de l'expérience carcérale : « *Et je vous jure hein, vous pouvez aller demander à la police ou quoi, ils vous diront que c'est la vérité. Moi je dis : "Hé bien étant grand-mère, je demanderai un droit de visite aussi", je dis. Mais c'est malheureux pour le gosse parce qu'il n'a rien à voir là-dedans, je dis, mais ça sera pas un droit de visite en bien hein ! Parce que moi, le gosse, je le noie ! Je le noie ! Je dis ainsi, elle va voir qu'elle va me faire chier, elle va payer les conséquences parce que je m'en fous. De toute façon, on va plus en prison maintenant. Les trois quarts du temps, on a un bracelet, on est chez soi. Et je dis à ma mère : "Tu sais quoi ? T'iras faire mes courses, tu prends un taxi", parce qu'elle est handicapée de sa hanche, "Je te fais une liste, t'iras au Colruyt, je te paye le taxi et tu me ramènes les courses". En plus, sûrement qu'avec le bracelet, j'aurai encore assez de mètres pour aller au Colruyt ou pas loin alors euh, donc... Ah oui, je lui ai dit ! Si jamais elle me fait chier, je vais demander un droit de visite mais je vais le noyer. Ah oui...* ». Si le discours sur l'envie de meurtre est emphatique, il faut quand même relever le fait que la maman de Nadia semble reproduire, et sa fille après elle, une histoire intergénérationnelle de violences familiales : « *Bon, moi, dormir dans une chambre j'ai jamais voulu. J'ai eu un beau-père ultra violent et tout, depuis l'âge de 5 ans, pendant 13-14 ans, à 5 ans j'avais déjà des couteaux en dessous de ma gorge et tout donc euh. Pourtant il est décédé maintenant mais j'ai toujours eu cette panique qu'on vienne casser la porte ou euh... c'était des trucs qu'il faisait chez mon papa donc euh... ça m'est toujours resté marqué. Donc, pour la sécurité de mes enfants euh... j'ai toujours aimé dormir près de la porte d'entrée quoi. Si jamais on chipote à la porte ou quoi je l'entends, je suis là quoi. Bon je suis une fille toute seule mais au moins je l'entends, j'allume la lumière ou je prends quelque chose* ». Le conflit grave entre la mère et la fille se double éventuellement d'un conflit avec l'amant de sa fille qui amène probablement la maman à souhaiter d'autant plus changer de voisinage, si les faits sont exacts : « *Vous avez peut-être pas fait attention, mon carreau qui est cassé là, au-dessus de ma porte ? (...)* *Ah ben ça, c'est monsieur [Jonathan]. J'ai pas de preuves que c'est lui, mais moi je sais que c'est lui. À deux heures et demie au matin, on vient me lancer des pavés dans ma porte* ».

8.3. L'expérience de la précarité

⁶² Et qui rappellent la « malédiction » lancée par le père d'un interviewé algérien d'Abdelmalek Sayad quand son fils, le trahissant ainsi, décide d'émigrer en France (Sayad 1993b : 823).

Si deux des portraits bruxellois montrent des **difficultés financières** importantes pour les parents, des dettes familiales du papa de David aux faillites des parents de Morgane, suivie de leur **déclassement professionnel**, certains portraits carolorégiens sont clairement marqués par l'expérience de la **précarité**, le plus emblématique de tous étant celui de Nadia, pour des familles du sous-prolétariat où les parents « sont à peu près totalement dépourvus de prise sur le présent et sur le futur » (Bourdieu 1993e : 607).

Dans le portrait de **Louis**, on assiste à une sorte de spirale du déclassement des parents, propriétaires de leur maison mais qui ont dû vendre leur voiture, nous dit le papa, pour nourrir les enfants : « *il fallait choisir entre la voiture ou donner à manger aux enfants* ». Le couple semble se débattre pour ne pas sombrer davantage économiquement, ce qui favorise un humour noir chez le père qui travaille de nuit et qui espère devenir fossoyeur parce que dans ce métier, au moins, « *il ne sait pas faire faillite...* ». L'angoisse du père pour son fils timide et régulièrement agressé se noue donc à une débâcle économique familiale.

Le portrait de **Nadia** est tout entier traversé par l'univers de la précarité et la vie quotidienne d'une famille du sous-prolétariat, indépendamment de la période de crise que la famille traverse depuis la grossesse de Nadia et sa fugue. Avant l'entretien d'Audrey Bossart avec la maman de Nadia, Miguel Souto Lopez avait déjà eu une évocation dans l'entretien avec Nadia de la précarité économique de la famille, le métier d'appoint de la maman étant qualifié de métier de « *clochard* » par la jeune fille, un véritable *stigmat* de la *pauvreté* marquant ce rapport de honte au métier de la mère, ce qui explique sans doute l'envie de Nadia de fuir cet univers précaire une bonne fois pour toutes. Dans la visite à la famille et l'entretien familial, ensuite, nous retrouvons l'univers quotidien de la précarité depuis l'évocation du décor familial, dans cette pièce qui fonctionne comme un *buis clos* où la mère terrifiée et hantée par des souvenirs de brutalités familiales veille en attendant l'invasion des SDF du voisinage ou l'agression de l'amant de sa fille avec lequel elle semble mener une guerre de voisinage. La fin du portrait porte les scènes les plus dramatiques, après l'épisode du pavé lancé sur la maison : « *Heureusement, comme c'est un faux plafond... que c'est arrivé dans le faux plafond. Parce que, par inconscience, pour dire que c'est un retardé, il sait très bien qu'on dort en bas, parce que nous, on a les SDF qui montent, les clochards de Charleroi, qui montent sur notre plateforme, là. Et qui donc sont attirés dans la petite chambre là, arrière. Donc, y en a aucun qui veut dormir dans la chambre là ! Donc, on dort tous ici. Le petit là, moi je dors là et alors ma fille là. Et alors je mets le matelas là, et les deux petits ils aiment bien dormir euh... enfin ils sont petits. Ben on dort là parce qu'il y en a aucun qui veut dormir là, parce que on ne se sent pas en sécurité. D'ailleurs, moi j'ai une batte de base-ball qui est là. J'ai le couteau. La nuit, je le prends parce que même moi je me sens pas à l'aise puisqu'ils ont déjà essayé de relever le volet et tout pour euh...* »

Chapitre V

Les difficultés liées à la réforme du premier degré

Ce cinquième chapitre présente le quatrième axe de cette recherche et clôt ce rapport. À l'image de celui-ci, il part des situations microsociologiques représentées par les trajectoires scolaires des élèves que nous avons observés pour remonter progressivement en généralité. L'objectif est de montrer, dans le premier point, les effets de la réforme du premier degré qui s'est traduite par la suppression de la deuxième année professionnelle et par l'instauration d'un degré différencié destiné aux élèves qui ne sont pas titulaires du Certificat d'études de base qui sanctionne la maîtrise des socles de compétences attendus en fin de sixième primaire. Afin de comprendre la cohérence dans laquelle s'inscrit cette réforme, nous proposerons, dans le second point de ce chapitre, une présentation sommaire des différentes lois et décrets liés à notre objet et qui organisent et structurent l'enseignement en Communauté française. Dans le troisième point, une lecture critique du *Contrat pour l'École* sera construite par la mise en perspective des effets observés de l'interdiction du redoublement et de la réforme du premier degré, avec les objectifs que la Communauté française assigne à son enseignement.

1. La diversité des parcours et ses conséquences au sein du premier degré

1.1. Des différences importantes de niveaux

Les facteurs qui déterminent directement la composition des classes du degré différencié sont : l'interdiction des redoublements dans l'enseignement fondamental liée à la loi de 1983 et au décret de l'école de la réussite ; les problèmes linguistiques et/ou d'équivalence d'études entre la Communauté française et le pays d'origine des primo-arrivants ; la possibilité pour certains élèves de l'enseignement spécialisé de rejoindre l'enseignement ordinaire. Ces différents facteurs, avec une prédominance toutefois du premier, impliquent des classes très hétérogènes, composées d'élèves de tous horizons dont les besoins pédagogiques spécifiques peuvent fortement varier au cas par cas.

La Commission de pilotage du système éducatif a publié dans un rapport (2011 : 9) les parcours d'élèves antérieurs à leur orientation en 1D en 2008-2009 :

2008-2009	2007-2008						
Élèves en 1 ^{re} D	P6	P5	P4 et P3	Primaire Spécialisé	Secondaire ordi.	Spé.	Parcours inconnu
5 976	1 984	1 471	236	974	80	33	1 198
100.0%	33,2%	24,6%	3,9%	16,3%	1,3%	0,6%	20%

Origine des élèves inscrits en 1^{ère} différenciée en 2008-2009

En 2008-2009, seul un tiers des élèves de 1D était issu d'une sixième année primaire. Les plus nombreux sont ensuite les élèves originaires d'une cinquième primaire, puis ceux

dont le parcours antérieur est inconnu et ne s'est pas réalisé en Communauté française (parmi lesquels les primo-arrivants). Viennent ensuite les élèves en provenance de l'enseignement primaire spécialisé, puis ceux issus d'une troisième ou d'une quatrième primaire. De façon marginale, on rencontre encore des élèves qui viennent de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé.

On retrouve cette diversité des parcours antérieurs dans le degré différencié de l'ES3⁶³. Sur les dix élèves inscrits en 1D à l'ES3 au cours de l'année scolaire 2009-2010, cinq étaient en sixième primaire en 2008-2009. Il s'agit de Sylvie dont le portrait a été présenté, Daniel, Sonia, Angelo et Jason. Bertrand était en cinquième année primaire. Nadia, dont le portrait a également été présenté, est issue de l'enseignement spécialisé de type 1, forme 3⁶⁴. Tarik provient du type 8⁶⁵. Stéphane fréquentait également l'enseignement spécialisé en 2008-2009 mais le type n'était pas indiqué dans son dossier. Nous savons seulement qu'il a atteint « un niveau de début de quatrième primaire sur le plan pédagogique en français et en mathématiques ». Enfin, César, autre élève dont le portrait a été présenté, était primo-arrivant originaire du Rwanda et qui a suivi presque toute sa scolarité au Malawi, pays anglophone d'Afrique subsaharienne, où il avait réalisé ses primaires avec succès. En 2008-2009, il fréquentait une classe-passerelle.

Quatre élèves de 2D étaient mélangés aux élèves de 1D. Il s'agissait de Johnny et de Calvin, qui avaient échoué leur 1D l'année précédente, ainsi que de Selim et de Ramon qui étaient tous deux primo-arrivants et provenaient directement d'une classe-passerelle. Selim est originaire du Pakistan mais résidait en Angleterre avant d'arriver en Belgique. Ramon serait né en Italie mais son dossier indique que sa nationalité est indéterminée, qu'il serait probablement Kosovar.

Ainsi, au sein d'une même classe, nous retrouvons des parcours fort différents d'élèves aux besoins pédagogiques spécifiques. Ces différences sont telles que la question va bien au-delà du débat entre la mise en place de classes de niveaux, homogènes, ou de classes multi-niveaux, hétérogènes⁶⁶. En effet, comme nous avons pu l'apercevoir à la lecture des portraits, les problèmes pédagogiques des élèves observés du degré différencié se greffent souvent à d'autres types de problèmes : psychologiques, socio-économiques, familiaux, etc.

Face à une telle hétérogénéité et à de telles différences de niveaux scolaires et de besoins pédagogiques spécifiques, il devient difficile pour les enseignants de remplir les objectifs

⁶³ Les classes du degré différencié de l'ES3 sont les seules dont nous avons pu établir les parcours antérieurs de tous les élèves pour les deux années de recherche.

⁶⁴ « Le type 1 est destiné aux élèves qui ne peuvent être compris parmi ceux qui présentent un retard pédagogique et pour lesquels l'examen pluridisciplinaire, visé à l'article 12, § 1er, 1^o, conclut à un retard et/ou à un (des) trouble(s) léger(s) du développement intellectuel. Leurs possibilités sont telles qu'ils peuvent acquérir des connaissances scolaires élémentaires, une habileté et une formation professionnelle qui permet de prévoir leur intégration dans un milieu socioprofessionnel ordinaire ». (Ministère de la Communauté française, 2004 : 6) La forme 3 correspond à l'enseignement secondaire professionnel de l'enseignement spécialisé.

⁶⁵ « Le type 8 est destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire visé à l'article 12, § 1er, 3^o, a conclu à des troubles des apprentissages. Ceux-ci peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. Ils doivent être considérés comme des troubles complexes aux origines multifactorielles » (id.: 7). Précisons qu'il n'existe pas d'enseignement secondaire spécialisé pour le type 8.

⁶⁶ Pour un état des lieux sur ce débat, voir Dupriez & Draelants, 2004

qui leur ont été assignés par la réforme du premier degré, à savoir amener les élèves à obtenir leur CEB en réussissant l'épreuve externe commune et à rejoindre le degré commun. Par ailleurs, la taille des classes ne favorise pas une pédagogie individualisée. Les classes de 1D peuvent accueillir jusqu'à quinze élèves et les classes de 2D jusqu'à dix-huit (Ministère de la Communauté française, 2009a : 37). La Commission de pilotage du système éducatif (2011) a mené une enquête pendant l'année scolaire 2010-2011 auprès des équipes pédagogiques de différentes écoles afin de dégager « les représentations des acteurs de terrain à l'égard des prescrits et des finalités » (id. : 14) du degré différencié. Il en ressort que, globalement, les enseignants éprouvent des difficultés à faire face à d'importantes différences de niveaux mais aussi face à la définition de ce que peuvent être des troubles de l'apprentissage tels qu'on peut les rencontrer dans l'enseignement spécialisé.

Au cours de la première année de la présente recherche, certains enseignants interviewés ont soulevé le problème des différences de niveaux :

« Il y a de fortes différences de niveaux. Par exemple, Hanna a raté son CEB de pas grand-chose alors qu'Aline vient d'une quatrième primaire. Ça favorise le décrochage des plus faibles.

C'est difficile aussi de maintenir leur attention. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« À part ça, l'attention est très difficile. Il faut faire des rappels constants au niveau des bases que tout le monde n'a pas pour suivre. Par exemple, Aline vient d'une quatrième primaire... Moi je revois le CEB avec eux. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« César était en 1C au début de l'année et on ne l'entendait pas. Il est passé en 1D suite à de grosses lacunes [on m'a raconté lors de mes premières observations qu'il était incapable de faire du calcul mental. Pour faire $12 - 4 = 8$, il dessinait sur une feuille de papier 12 barres, il en barrait quatre et il comptait ce qui restait]. Maintenant, il est infernal en 1D. »⁶⁷

(Entretien avec une enseignante de 1C, ES3, 2009-2010)

⁶⁷ Il faut cependant nuancer ce propos. En effet, aux dires de cette enseignante, César souffrait d'un sérieux retard dans les apprentissages puisqu'il semblait incapable de faire du calcul mental. C'est ce qui aurait motivé son orientation en 1D. Or, au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, il s'avérait que le problème majeur de César était sa compréhension du français. En 1D, le jeune garçon avait obtenu 42 % en mathématiques à l'épreuve externe et en 2D il avait obtenu 69,5 %. Au regard de ces résultats et de l'opinion de ses enseignants du degré différencié, il semblerait donc que ses problèmes étaient bien surtout d'ordre linguistique.

La comparaison des bulletins d'élèves de la période précédant Noël de l'année 2009-2010 suggérait qu'il existait une corrélation forte entre le parcours antérieur des élèves et leurs résultats performances scolaires :

<i>Degré différencié - ES3 - 2009-2010</i> <i>Bulletin de la période précédant Noël</i>			
	Moyenne pondérée (%)	Nombre d'échecs	Niveau de scolarité atteint en 2008-2009 et/ou statut de primo-arrivant
1. Sylvie	78,26	0	6 ^e primaire
2. Sonia	76,77	1	6 ^e primaire
3. Daniel	71,65	0	6 ^e primaire
4. Johnny (2D)	66,69 (2D)	1	1D
5. Angelo	66,35	2	6 ^e primaire
6. Bertrand	65,31	1	5 ^e primaire
7. Jason	65,27	2	6 ^e primaire
8. Stéphane	60,46	2	Enseignement spécialisé
9. Calvin (2D)	54,04 (2D)	3	1D
10. Nadia	53,54	3	Enseignement spécialisé
11. Tarik	53,42	2	Enseignement spécialisé
12. César	49,58	2	Primo-arrivant
13. Selim (2D)	44,81 (2D)	4	Primo-arrivant
14. Ramon (2D)	26,67 (2D)	4	Primo-arrivant

Remarque : Les élèves situés en quatrième, neuvième, treizième et quatorzième positions sont en 2D.

Ce tableau provisoire devait être révisé au regard de l'évolution des résultats en cours d'année. Cependant, il nous paraissait révélateur de l'impact des différents parcours d'élèves sur leurs performances scolaires respectives. Les élèves qui provenaient d'une sixième année primaire étaient ceux qui s'en sortaient globalement le mieux. Venaient ensuite les élèves issus de cinquième primaire. Les élèves de l'enseignement spécialisé et les primo-arrivants étaient ceux qui rencontraient le plus de difficultés.

En comparant le tableau ci-dessus avec les résultats réalisés par les mêmes élèves en fin d'année à l'épreuve du CEB, on remarque que la distribution des performances scolaires a peu changé :

<i>Degré différencié - ES3 - 2009-2010</i> <i>Résultats du CEB</i>				
	Moyenne pondérée (%)	Nombre d'échecs	Obtention ou non du CEB	Niveau de scolarité atteint en 2008-2009 et/ou statut de primo-arrivant
1. Sylvie	70,8	0	Plein droit	6 ^e primaire
2. Sonia	69,9	0	Plein droit	6 ^e primaire
3. Daniel	57,8	0	Plein droit	6 ^e primaire
4. Angelo	63,4	1	Conseil de classe	6 ^e primaire
5. Johnny (2D)	58,6	1	Conseil de classe	1D
6. Jason	58,5	1	Non	6 ^e primaire
7. Calvin (2D)	57,7	1	Non	1D
8. Bertrand	56,3	1	Non	5 ^e primaire
9. César	53,3	1	Non	Primo arrivant
10. Stéphane	51,2	1	Non	Enseignement spécialisé
11. Nadia	45,8	1	Non	Enseignement spécialisé
12. Tarik	39,9	3	Non	Enseignement spécialisé
13. Selim (2D)	39	3	Non	Primo-arrivant
14. Ramon (2D)	25,8	3	Non	Primo-arrivant

Les élèves ayant déjà eu l'expérience de l'épreuve externe, soit en sixième primaire, soit en 1D, obtiennent les meilleurs résultats. César, dont le portrait nous a révélé la volonté de réussir et l'attitude plus scolaire, a sensiblement amélioré ses performances. Les résultats de Nadia s'expliquent en partie par la stratégie d'échec qu'elle a mise en place afin de rejoindre la troisième professionnelle plus rapidement. Nous savons également que Sylvie et Daniel se sont retrouvés dans la même classe de 1C au bâtiment principal de l'ES3. Sylvie a réussi sa 1C de justesse et sera en 2C en 2011-2012 alors que Daniel l'a échouée et sera en 1S l'année suivante.

Ainsi, au terme de la première année de recherche, nous pouvions clairement établir le lien entre le parcours antérieur et le niveau de performance scolaire de chaque élève.

Voyons à présent si ce lien est toujours présent dans les résultats de l'épreuve externe du premier degré de l'ES3 en 2010-2011. Rappelons que, mis à part les élèves de 2D, tous les autres constituent une nouvelle génération de 1D.

Degré différencié - ES3 - 2010-2011
Résultats du CEB

	Moyenne pondérée (%)	Nombre d'échecs	Obtention ou non du CEB	Niveau de scolarité atteint en 2009-2010 et/ou statut de primo-arrivant
1. César (2D)	73,8	0	Plein droit	1D
2. Bertrand (2D)	71	0	Plein droit	1D
3. Kristina	61,3	0	Plein droit	5 ^e primaire
4. Gerardo	63	1	Conseil de classe	6 ^e primaire
5. Jason (2D)	60	1	Conseil de classe	1D
6. Kenza	59,6	1	Conseil de classe	6 ^e primaire
7. Louis	47,1	2	Non	5 ^e primaire
8. Stefano	44,8	2	Non	5 ^e primaire réussie
9. Adrien	37,5	3	Non	4 ^e primaire
10. Camille	36,6	3	Non	Primo arrivant
11. Tarik (2D)	33,8	3	Non	1D
12. Nadia (2D)	A	A	Non	1D

Au premier regard, il semble moins évident d'établir le même lien entre le parcours antérieur et le niveau de performance. Mais en y regardant de plus près, il s'avère que ce lien est toujours bien présent. En effet, les élèves ayant obtenu leur CEB ont tous eu l'expérience de l'épreuve externe, soit en 1D, soit en sixième primaire. Seule Kristina, qui est une « belle surprise » pour les enseignants, fait exception. Viennent ensuite les élèves issus, respectivement, d'une 5^e et 4^e années primaires. Camille est un primo-arrivant originaire du Togo qui est arrivé plus tardivement. Son orientation en 1D est due à une non-équivalence de la réussite des primaires dans son pays d'origine. Tarik a réalisé des performances inférieures à celles qu'il avait obtenues en 1D. On se souviendra qu'il était issu de l'enseignement spécialisé de type 8. Quant à Nadia, elle ne s'est pas présentée à l'épreuve externe pour les raisons que l'on sait.

La Commission de pilotage fait le même constat, à l'échelle de l'ensemble de la Communauté française, à propos du lien entre le parcours antérieur et le niveau de performance atteint à l'épreuve externe : « Les chances de réussite à l'épreuve des élèves issus d'une 6^e primaire sont évidemment plus élevées que celles des autres. On a pu identifier 776 élèves de 1^{re} différenciée qui ont présenté l'épreuve externe commune en 2010 après l'avoir présentée en 2009 en sixième primaire. Le taux de réussite de ces élèves est de 47 %, alors qu'il est de 31,1 % pour l'ensemble des élèves de première différenciée. De plus, leur score moyen par matière en 2010 est légèrement supérieur à l'ensemble des élèves de 1^{re} différenciée » (Commission de pilotage, 2011 : 9).

Le titulaire de l'annexe de l'ES3 confirme les difficultés d'enseigner à un public dont les parcours individuels sont si éclatés :

« Et ici, on s'est retrouvé complètement dépassés, avec des élèves qui viennent du spécialisé, de 6^{ième} primaire, qui ont un niveau de 3^{ième}-4^{ième} primaire. Ils ont tous un vécu soit social catastrophique, soit psychologique, soit les deux, à quelques exceptions près. Tu rajoutes maintenant des élèves qui viennent de l'étranger dont le français n'est pas la langue maternelle et la classe-passerelle ne fait qu'un an donc quand ils en ont suivi une c'est déjà limite, quand ils n'en ont pas suivi on sait pas leur imposer, c'est encore plus catastrophique. Et donc c'est un melting-pot total et 'débrouillez-vous avec ça' ».

1.2. Un manque de formation des enseignants

Les objectifs sont d'autant plus difficiles à atteindre qu'on demande aux professeurs d'enseigner un programme d'enseignement primaire alors qu'ils ont été formés pour donner des cours de niveau secondaire, avec des méthodes spécifiques à ce type d'enseignement.

« Le degré différencié rassemble un public très difficile, c'est une concentration d'élèves à problèmes. Et il y a un problème de formation des enseignants qui ne sont pas armés face à ce type de public. »

(Entretien avec un directeur, ES4, 2009-2010)

« Ça dépend des élèves. Kevin, qui est absent aujourd'hui, est malentendant, il vient d'un enseignement spécialisé. Il a une situation très difficile. Il a des frères et sœurs qui sont drogués [je lui demande à quoi mais elle ne peut pas me le dire, elle ne sait pas]. Il est placé dans une institution à Bruxelles. Sa maman a signé une décharge pour s'en débarrasser. Kevin dit que c'est son beau-père qui a forcé la maman à agir ainsi en lui mettant le couteau sous la gorge. Mais c'est ce qu'il dit, je ne sais pas si c'est vrai.

Hanna, Dimitri, Dona, Patrick et Sabrine ça va. Les autres risquent fort de rater. Enfin, Patrick est assez fainéant. Paul était très difficile en début d'année. Il y a une grosse amélioration au niveau du comportement. C'est lui qui choisit de se mettre devant mon bureau en classe. Mais il a de grosses lacunes. Je sais que son père le suit de près, il a l'air assez sévère.

[...]

Au début je pensais que le français n'était pas sa langue maternelle. Mais en fait elle [Soraya] a des problèmes de langage, elle va voir un logopède. Hanna est suivie par sa maman mais elle est fainéante.

Kevin, lui, il risque vraiment de mal tourner car il n'a aucun encadrement.

Dona vient d'un milieu très précaire. Elle dit avoir déjà été battue par sa mère. En plus, elle a une « nouvelle sœur », la fille du copain de sa mère. Elle ne s'entend pas du tout avec elle. Je crois qu'elle veut se prouver à elle-même qu'elle peut y arriver. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« Moi, je donne pas cours en 1D mais en deuxième... Il y a peu de différences entre la 2C et la 2S. C'est juste des doubleurs. Par contre en 2D il y a un monde de différence. Au niveau de la discipline, chez moi ça va. Mais les élèves ont un niveau très faible, ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit, ils maîtrisent très mal le français. Parfois j'explique quelque chose et quand j'ai fini, il y en a un qui me dit qu'il n'a rien compris. Ça n'a rien à voir avec le reste. Par exemple, je distribue des feuilles à mettre dans le cours. Et une élève me demande « On les met où ? » Je réponds « dans le cours de math ». C'est un cours d'histoire, où veut-elle les mettre ? Mais même ce genre d'humour j'ai arrêté car ils sont capables de me les mettre dans le cours de math. »

(Entretien avec un enseignant de 1C, ES4, 2009-2010)

« Revoir les bases. Comme on a un nombre réduit d'élèves, on peut travailler de façon plus individuelle. Puis je fonctionne avec des bonus, je donne un point si une préparation a été faite. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« On fait au mieux. On tente d'appliquer le programme en les amusant. On ne peut pas leur demander de garder une attention de plus de quinze minutes sur une même chose. Il faut varier. Par exemple, c'est pour ça que je leur ai demandé de faire du coloriage [pendant le cours, juste avant l'entretien, les élèves ont dû dessiner une coupe de la Terre, l'enseignante a demandé de colorier leur dessin]. Il faut trouver des activités plus ludiques pour avancer.

[...]

C'est comme une classe de primaire, les élèves sont très demandeurs et les professeurs ne sont pas forcément préparés au premier degré différencié.

[...]

Entre les 1C et les 1D, on peut dire que les 1D ont un niveau d'apprentissage beaucoup plus bas. Ils sont plus nerveux, plus déconcentrés et moins appliqués. Ils développent des liens plus affectifs. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« Avec les 1D ça a été tout de suite. Il faut les materner. Mais je vois qu'ils s'ouvrent de plus en plus, ils se confient, ils me racontent leurs problèmes à la maison, leurs histoires de cœur,...

Ils me font des dessins aussi » [elle me montre des dessins affichés sur le mur, derrière son bureau]

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« Il y a un réel problème de concentration dans cette classe et un besoin d'attention.

[...]

J'essaie de me remettre en question. On fait des mises en situations, pour les rendre de plus en plus actifs. Ce que je constate, c'est le contraire de ce qu'on nous demande. Lorsque j'écris au tableau, ils restent calmes, ils écrivent, ils attrapent la matière. Et les élèves font tant bien que mal ce qu'on leur demande. Ce ne sont pas des élèves méchants. Il n'y a pas de problèmes de violence. Enfin, cette année il y a eu des vols. C'est la

première fois que je rencontre ça. De toute façon, on ne s'adapte pas en ne faisant rien, sinon ce serait encore pire. Ils ont besoin de cadre et de règles, même s'ils n'en veulent pas, ce n'est pas pour ça non plus qu'ils vont se rebeller. Ils sont plus concentrés, plus calmes quand un cours est donné de façon plus traditionnelle, ex cathedra...

[...]

On doit les préparer à passer le CEB, on me demande de plus en plus de choses pour lesquelles je ne suis pas formée. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

« On n'est pas formé pour ça... C'est plutôt une autoformation, je lis, je parle avec des instituteurs, des psychopédagogues, etc. »

(Entretien avec un enseignant de 1D, ES3, 2009-2010)

À nouveau, la Commission de pilotage, au cours de son enquête, est arrivée au même constat : « Ce qui semble beaucoup plus déterminant pour les équipes est leur sentiment de ne pouvoir affronter les enjeux : plusieurs équipes manifestent leur difficulté d'enseigner à des élèves dont le niveau de compétences est parfois de 2^e primaire ou 3^e primaire dans une discipline, alors qu'ils ont été formés pour enseigner au secondaire. Ils disent avoir beaucoup de mal à choisir les manuels adéquats, et se plaignent d'un manque d'outils pour enseigner à ces élèves. Dans certaines écoles, le choix a été fait d'embaucher un instituteur. Mais on constate chez beaucoup d'enseignants une réelle inquiétude à devoir jouer le rôle d'un enseignant du fondamental. Certains disent alors 'dérouler' le programme sans réellement s'adapter aux élèves, mais doivent alors constater en fin d'année que des pans entiers de matières n'ont pas été vus » (Commission de pilotage, 2011 : 15).

Dès lors que le personnel pédagogique n'est pas formé et ne dispose pas des outils nécessaires pour faire face à ce genre de public, chacun doit composer selon ses propres ressources, son tempérament, son degré de patience, son *seuil d'acceptabilité morale (moral acceptability)*, pour reprendre l'expression de Becker (1952). Lors des observations, un cas de figure extrême s'est présenté, celui d'une enseignante qui manifestait une exaspération constante, une volonté d'affirmation excessive de son autorité par des hausses de voix incessants, des menaces et des punitions. Les conséquences de ce comportement sur les conditions d'apprentissage étaient désastreuses et contraires à l'objectif visé.

La professeure est dans une relation d'autorité avec les élèves. Une autorité à l'excès, peu adaptée à ce public et clairement inefficace. Cette autorité semble être l'expression d'un agacement constant, d'un déplaisir de travailler dans cette classe. Par ailleurs, tout le monde se rend compte de l'inefficacité de cette autorité. Et la prof également qui ne réagit pas (et ne peut le faire) à tous les débordements. Ceci a pour conséquence une impression de réactions pulsionnelles qui interviennent ponctuellement, dans des pointes d'agacement et de mauvaise humeur.

(Notes ethnographiques en 1D, 2009-2010)

La relation entre élèves et professeur est dégradée. Le chercheur a été témoin de la façon dont certains jeunes considéraient cette professeure en attendant son arrivée avec eux dans la cours de récréation.

La sonnerie retentit. Le préfet de discipline doit intervenir pour que les rangs des 1D se forment. La professeure arrive. Nadia, Sylvie et Sonia critiquent devant moi sa démarche et son maquillage. J'imagine qu'elles me font suffisamment confiance pour adopter ce genre d'attitude devant moi.

Le rang suit l'enseignante. Celle-ci s'énerve et crie. Angelo reçoit une remarque pour son vocabulaire. Il répond alors :

➤ « *Mais Madame ! 'Chiant' c'est pas un gros mot. 'Casse-couille' c'est un gros mot.* »

Dans les rangs, Selim répétait sans cesse « 20 kilos ! ». J'ai compris par la suite qu'il parlait de l'enseignante qui est très mince.

(Notes ethnographiques en 1D, 2009-2010)

À la sonnerie marquant la fin du cours, pratiquement tous les élèves sont sortis du local sans autorisation.

À la sonnerie, presque tout le monde se lève et quitte le local alors que la vidéo tourne encore.

(Notes ethnographiques en 1D, 2009-2010)

Cette relation implique également un manque d'écoute de la part des élèves car l'enseignante a perdu toute crédibilité. Dès lors, la matière n'est pas comprise et les résultats sont catastrophiques. Les bulletins de la période précédant Noël montrent qu'il s'agit du cours dans lequel on observe le plus haut taux d'échecs, ce qui concerne plus de la moitié des élèves. Il ne s'agit pas ici de stigmatiser la gestion de classe de l'enseignante mais bien de pointer l'inadéquation entre sa formation et les conditions dans lesquelles elle doit exercer sa profession.

Les conséquences peuvent donc être considérables sur les performances scolaires, notamment par effet des pairs, effet qui ne peut être prévu à l'avance puisque, d'un groupe à l'autre, les conditions de travail peuvent varier énormément.

« *Il n'y a pas d'écoute dans le différencié. C'est une sorte de jeu pour eux qu'ils ne dépassent pas. Ils sont tous contre le prof. Ils ont une identité dans le groupe. Il faudrait un nombre plus réduit dans les classes. Là, à quinze, ce n'est pas possible.* »

(Entretien avec un enseignant de 1D, ES3, 2009-2010)

« *Et puis certains comme Sylvie (1D) qui étaient plus scolaires se laissent entraîner. C'est tellement fatiguant que même les profs en font de moins en moins. Il m'arrive de me dire : « Je tiendrai bien deux heures avec ça... ».*

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

Le degré de cohésion de l'équipe enseignante prend une importance particulière dans le degré différencié. En l'absence d'outils pédagogiques, la concertation sur les méthodes d'enseignement et sur les projets éducatifs peut aider à pallier l'insuffisance des comportements individuels en classe. Les chercheurs ont été frappés par l'investissement de certains membres du personnel pédagogique de l'annexe de l'ES3, notamment du

directeur adjoint, du titulaire et de quelques enseignants observés. Mais là encore, le personnel pédagogique est contraint d'avancer de façon expérimentale, sur le principe des essais/erreurs.

« En fait, à un moment donné on est dans une espèce de logique de sacrifice. Et on est dans une logique de dédoublement. On veut une classe avec une philosophie de classe, des projets communs qui permettent d'avoir vraiment, on va essayer d'institutionnaliser ça, la pédagogie institutionnelle « le plus fort et le plus faible ». Mais en même temps, il faut à un moment donné des groupes de besoin où on va booster les plus forts pour qu'ils réussissent le CEB et faire avancer les plus faibles à leur niveau. On a un Louis et un Adrien qui ont un niveau de 4^{ième} primaire, ils ne peuvent pas avancer comme un César qui a un niveau de 6^{ième}, 1^{ière} humanité maintenant et qui est en 2^{ième}. Et donc on va, on mélange 1^{ière} et 2^{ième} pour faire à un moment donné des groupes communs, d'autres moments des groupes de niveau. Et je crois qu'on sera opérationnels dans 5 ans. Donc, on teste pour le moment. On nous a rien donné. On nous a donné des programmes mais c'est tout. Donc, pour le moment en gros ben, c'est un laboratoire ici. Et on verra bien dans 4-5 ans. Je crois qu'on aura trouvé un truc pas mal avec les moyens qu'on nous donne. Mais le gouvernement aurait dû aller beaucoup plus loin, si on veut faire une réforme correcte il fallait former les gens, donner plus de moyens et ne pas se dire le 1^{er} degré différencié, on va différencier, donc tout le monde aura les mêmes chances pour arriver à la réussite. C'est faux. On ne sait pas différencier 15 élèves qui ont des niveaux différents dans une même classe, faut pas rêver quoi. On nous demande en un an de rattraper le retard de 6, de 5, de 4, de 3, de 2 et de 1. Non ce n'est pas possible. Donc voilà. La réforme je dis que la philosophie oui OK si on veut mais la mise en pratique elle est catastrophique. »

(Entretien avec le titulaire du degré différencié de l'annexe de l'ES3, 2010-2011)

La pédagogie adoptée est celle, par la force des choses, de la classe multiniveaux. Cette caractéristique est renforcée par la fusion, au sein de cet établissement en particulier, des 1D et des 2D. Mais les enseignants constituent également des groupes de niveaux pour certaines tâches ou certains cours, afin de suivre des objectifs différents selon le niveau de chaque élève : amener les plus faibles à rattraper un maximum de leur retard dans l'optique de leur faire réussir le CEB l'année suivante et pousser les plus forts à réussir leur CEB au terme de l'année. Précisons que l'enseignant n'est pas du tout hostile à la réforme du premier degré. Il apprécie l'idée d'un tronc commun et la volonté de permettre à tous les élèves en difficultés de le rejoindre par l'obtention du CEB. Il reproche cependant la pauvreté des moyens et des outils mis en œuvre, estimant que les équipes pédagogiques sont en quelque sorte livrées à elles-mêmes et sont, dès lors, obligées d'expérimenter avec les moyens du bord.

1.3. Une structure d'enseignement inadaptée

La structure d'enseignement dans laquelle se trouve le premier degré paraît donc inadaptée aux objectifs poursuivis. Le degré différencié apparaît comme une sorte de « sas » situé entre l'enseignement d'une matière de primaire et une structure d'enseignement secondaire. Dès lors, la transition entre les deux n'est pas toujours aisée.

« Moi, je préconise un rassemblement du premier degré différencié et aussi commun dans une école fondamentale. On adopterait un enseignement et des techniques du secondaire mais dans un cadre de primaire pour faciliter la transition. »

(Entretien avec un directeur, ES4, 2009-2010)

« Les 1D sont encore des enfants. Ils sont très motivés, plein de questions. Ils sont curieux et plus consciencieux, ils font plus leurs devoirs. Mais c'est vraiment une relation d'enfant à adulte. Ils ont besoin de se confier, de parler, de faire des blagues, même si elles ne sont pas toujours très drôles. »

(Entretien avec une enseignante de 1C, ES4, 2009-2010)

« Les élèves doivent s'adapter à un système plus strict d'enseignement secondaire (on ne se lève pas en classe par exemple), ils sont moins maternés. Ils ont des profs qui changent à chaque cours et ils ne peuvent plus se diriger vers une personne de référence. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« La structure du secondaire n'est pas adaptée. Sur les dix, il y en a cinq qui sont capables de réussir dans une première générale. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« On choisit la facilité. Il y a une perte du goût de l'effort et un non-respect des règles. En 1D, j'ai l'impression que rien ne les atteint. Ce n'est pas comme dans le bâtiment principal où il y a une crainte des parents et un souci des points. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

D'autre part, de nombreux portraits d'élèves du degré différencié présentés dans le volume II du présent rapport montrent qu'aux difficultés strictement scolaires, se greffent des difficultés plus importantes, d'ordre familial, psychologique, socio-économique, etc. Le portrait de Nadia est un exemple extrême que l'on peut presque qualifier de pathologique. Le cas de Louis est également emblématique d'un ensemble de problèmes à résoudre qui dépassent le cadre scolaire.

Et Louis bon, c'est un travail avec ses parents. Y a des difficultés psychologiques qui doivent être absolument travaillées. Il bégaye, il est stressé, il est beaucoup, beaucoup trop stressé par rapport à un enfant de son âge. Tant qu'on n'aura pas réglé définitivement ces problèmes-là, on n'avancera pas dans la matière. Je travaille maintenant avec eux en math, c'est des gamins, on dirait qu'on est un peu en maternelle. Ils ont encore un peu cette dimension « j'ai pas envie de travailler, j'ai envie de jouer dans mon bac à sable ». Et quand on est derrière eux, qu'on les fait travailler,

ben c'est parfois la douleur. Louis est dans une logique de me prouver, inconsciemment, que tout ce que je vais mettre en place avec lui pour qu'il apprenne à avoir ses cours en ordre et à s'organiser, est voué à l'échec. Il veut se rassurer en se disant qu'il ne changera jamais. Et donc, quand je vais remettre sa farde en ordre, je le soupçonne de refoutre lui-même le bordel dans sa farde pour me montrer que je n'y arriverai pas. C'est très, très, très difficile. Y a vraiment des gros, gros, gros soucis. On a beaucoup évolué pendant 6 mois, je trouve qu'on est en train de stagner avec Louis et Adrien, on n'avance plus très fort et là, il faudrait mettre des objectifs intermédiaires de 5^{ème} primaire avant d'arriver à l'année prochaine. Et même là, je me rends compte que c'est... je ne connais pas assez l'enseignement spécialisé mais je commence à me poser la question du... est-ce qu'ils ne seraient pas plus à leur place pour évoluer dans un enseignement spécialisé ? À mon avis non, parce qu'on doit nous-mêmes commencer à avoir une logique d'enseignement spécialisé. Le problème, c'est que mettre dans un même groupe un Louis qui a un énorme problème psychologique avec un Stefano, un Gerardo qui, eux, sont dans une logique de régler quelques soucis et de réintégrer le 1^{er} degré commun, enfin c'est pas le même boulot, on fait deux choses totalement différentes. Et Louis et Adrien j'avoue que... je sais pas où on va. Je sais pas comment on va faire. Parce que les difficultés, non seulement le retard est énorme mais ils ne sont pas encore complètement dans une logique de rattraper le retard et qu'il n'y a plus que ça à faire. Y a encore plein d'autres difficultés à résoudre !
 (Entretien avec le titulaire du degré différencié de l'annexe de l'ES3, 2010-2011)

On voit que l'éclatement des parcours n'implique pas uniquement des différences importantes de niveaux et de besoins pédagogiques spécifiques, mais des ensembles de problèmes qui dépassent largement les compétences des enseignants. Le titulaire de l'annexe de l'ES3 en vient à penser que le degré différencié, en tout cas à l'ES3, doit adopter une logique d'enseignement spécialisé. Les enseignants travaillent avec le PMS de l'école mais, selon le titulaire, si la présence du PMS est une bonne chose, elle reste insuffisante au regard du travail à accomplir.

AB : Ils sont suivis par le centre PMS ?

Titulaire : *Oui. On travaille énormément... moins Adrien mais on va commencer. Louis a été suivi par le centre PMS, qui fait ce qu'il peut. Donc le PMS il met parfois un an pour essayer de... de... que les parents aient confiance quoi. Pendant ce temps-là, c'est un an où on n'avance pas.*

AB : Et vous travaillez beaucoup avec le PMS ici ?

Titulaire : *Oui, énormément. Oui, on a pas mal d'échanges. L'assistante sociale participe aux Conseils de classe. Moi je participe parfois à des rendez-vous avec les parents et l'assistante sociale donc oui, oui, oui, c'est pas mal en interaction. Donc, dès qu'on a un Conseil de classe, les difficultés qu'on a listées à un moment donné sont prises en charge par le PMS mais là aussi, de nouveau parfois le PMS il est chez nous une journée ou une demi-journée par semaine. J'ai parfois l'impression, moi, que pour 80 élèves il me faudrait une assistante sociale à temps plein.*

Un autre élément qui rend la structure du degré différencié inadaptée en raison de l'éclatement des parcours est le nombre légal maximum d'élèves. Une classe de 1D peut contenir jusqu'à quinze élèves et une classe de 2D peut en contenir jusqu'à dix-huit. Bien qu'il s'agisse de nombres inférieurs aux classes communes, cela semble encore trop élevé pour pouvoir appliquer une pédagogie différenciée, individualisée.

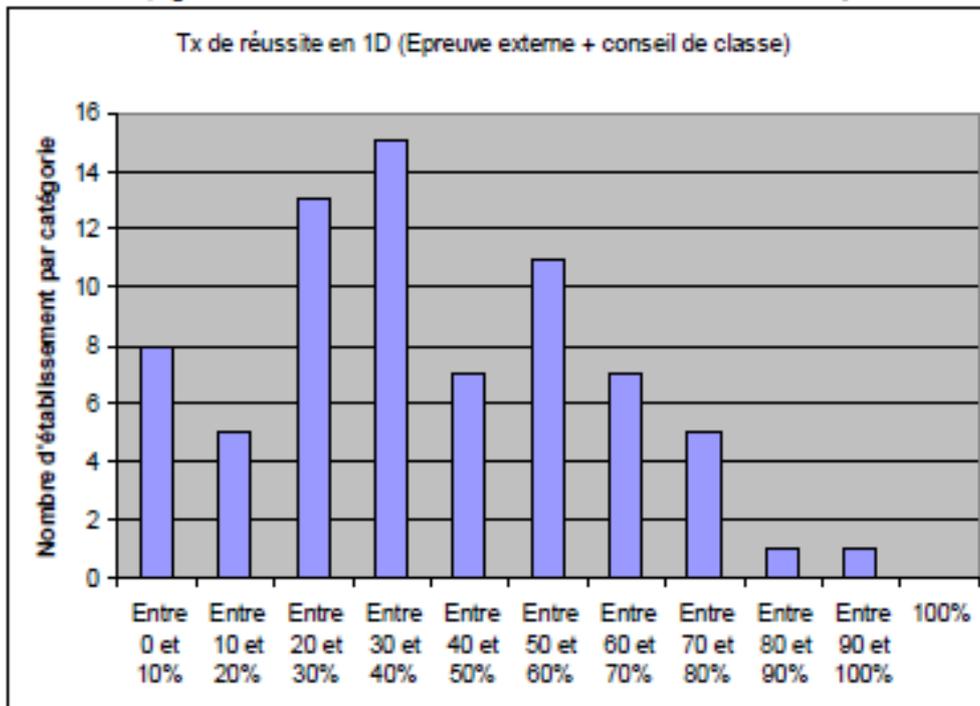
« Les normes sont à 15 élèves pour une 1^{ière} différenciée et 18 pour une 2^{ième}. Je crois qu'à 15 c'est déjà gros, 18 on est plus dans une petite structure mais dans une plus petite structure que le degré commun. Mais 18 avec des difficultés totalement diverses comme on connaît où c'est un véritable, c'est pas du tout homogène, c'est totalement hétérogène, on en a fait les frais l'année passée, c'est encore une volonté de l'école, une classe de 15 élèves avec qui on doit différencier les apprentissages c'est impossible ! Donc, dans les axes du CEB : français, math, EDM, sciences, nous à [l'ES3] on a choisi de dédoubler ces cours-là. Ce qui fait qu'on a 13 élèves en mélangeant 1^{ière}, 2^{ième}, ça fait jamais que la moitié dans ces cours-là, un groupe de 6 et un groupe de 7. Je ne me vois pas travailler avec 18, c'est pas possible. Quand on a commencé, on a travaillé avec 14 élèves... Non, je ne sais pas faire de la remédiation en français avec 14. Et un Adrien n'aurait pas du tout le même vécu si on n'avait pas dédoublé. Mais ça, c'est une politique de l'école. »

(Entretien avec le titulaire du degré différencié de l'annexe de l'ES3, 2010-2011)

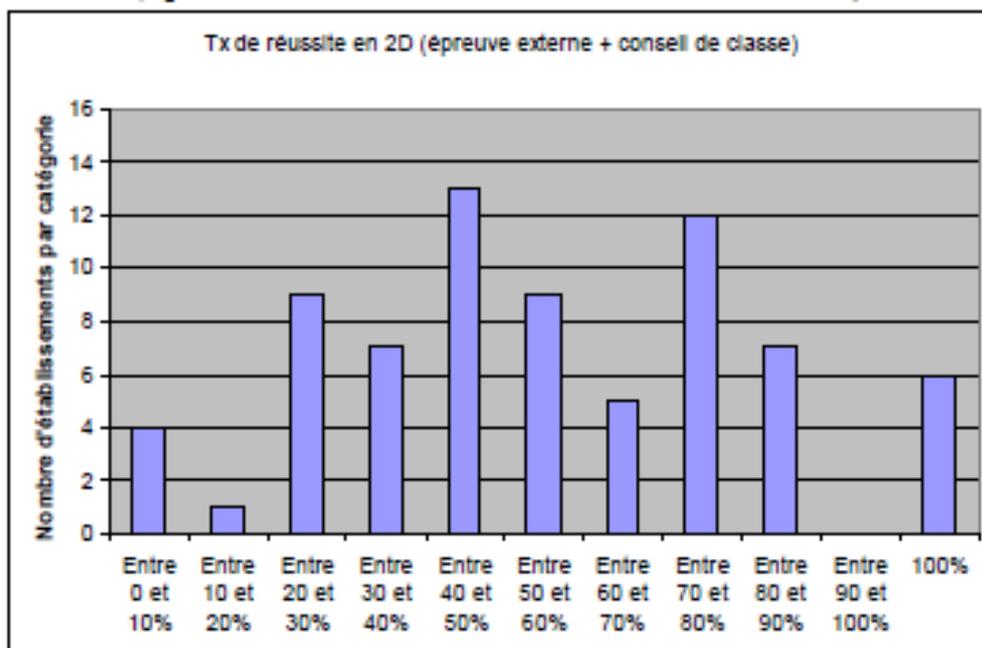
Le titulaire insiste bien sur le fait que le dédoublement des classes est une politique interne à l'établissement. Les expériences passées ont conduit les enseignants à privilégier ce dédoublement afin de pouvoir mieux s'adapter aux différents besoins des élèves. On retrouve là la logique du « laboratoire », de l'essai/erreur évoquée plus haut. Cette situation montre aussi que les modalités d'application de la réforme du premier degré peuvent varier d'une école à l'autre avec, très certainement, des succès variables selon les méthodes et les publics scolaires.

La Commission de pilotage du système éducatif (2011 : 7) a mesuré, pour l'année 2009-2010, la répartition des taux d'obtention du CEB en 1D et 2D par établissement scolaire.

*Répartition entre établissements du taux d'obtention du CEB en 1^{re} différenciée
(Epreuve Externe commune + Conseil de classe)*



*Répartition entre établissements du taux d'obtention du CEB en 2^e différenciée
(Epreuve Externe commune + Conseil de classe)*



On peut voir qu'il existe de très fortes variations, entre 0 % et 90 %, selon les établissements. Une majorité d'établissements a un taux d'obtention situé entre 30 % et 40 % pour les élèves de 1D et, pour les élèves de 2D, la majorité se situe entre 40 % et 50 %, avec toutefois un nombre significatif d'établissements dont le taux se situe entre 70 % et 80 %. Il serait opportun d'étudier les raisons de telles variations. Nul doute qu'une partie de l'explication tient dans la marge de manœuvre laissée à chaque établissement d'appliquer le décret. Mais il est probable que d'autres facteurs interviennent.

1.4. Stratégies d'échecs et comportements d'inertie

Au cours de la première année de recherche, bon nombre de membres du personnel pédagogique affirmaient que certains élèves du degré différencié mettaient en place des stratégies d'échec, souvent avec l'appui des parents, afin de regagner plus rapidement l'enseignement professionnel. L'idée est d'échouer volontairement les première et deuxième années différenciées afin de rejoindre l'enseignement professionnel en deux ans alors que l'élève devrait attendre trois années s'il réussissait l'une des deux années du degré différencié⁶⁸.

« Il y a des élèves qui se mettent en échec car ils ont peur du général. »
(Entretien avec un directeur, ES4, 2009-2010)

« Moi, je donne cours en 2D et il y a un fort absentéisme. Ça les intéresse pas. Ils ratent pour aller en professionnel. Aucun ne fera une première ou une deuxième normale. Il y a beaucoup de 'cas sociaux' dans le degré différencié. »
(Entretien avec un enseignant de 1C, ES4, 2009-2010)

« Je sais qu'il y a des élèves qui veulent aller en coiffure et qui ratent exprès pour aller en 3P. »
(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

Au cours de son enquête, la Commission de pilotage a constaté qu'au sein des équipes pédagogiques, « il est très souvent dit que les élèves 'perdent une année' lorsqu'ils réussissent le CEB en fin de 1^{re} différenciée puisqu'ils seront alors 'obligés' de faire encore 2 ans dans le degré avant de pouvoir entrer en 3^e professionnelle. L'idée que pendant ces années les élèves 'gagnent' de meilleures compétences de base leur semble bien souvent illusoire » (Commission de pilotage, 2011 : 16).

Le faible taux de réussite du CEB au sein du degré différencié ne joue pas en faveur de cette réforme. Cependant, il conviendrait de suivre le parcours dans le degré commun des élèves issu du degré différencié, comme Sylvie par exemple.

⁶⁸ En réalité, c'est surtout l'échec de la première année qui est important dans cette stratégie, car l'élève qui a réussi sa 1D et qui répond aux conditions d'admission en 1C n'a pas le choix, il sera automatiquement orienté en 1C ou en 1S. L'élève qui réussit sa 2D a le choix de s'orienter en deuxième année commune ou en troisième année de l'enseignement professionnel.

Concernant les élèves qui mettent en place une stratégie d'échec, on se souvient de Nadia qui a échoué volontairement son CEB en 2009-2010 afin de rejoindre la troisième année professionnelle en hôtellerie. Sur la base de cet exemple, Sylvie avait menacé ses parents d'échouer volontairement son année afin de rester à l'annexe de l'ES3. Ceux-ci l'ont convaincue de ne pas adopter cette stratégie qui a dès lors avorté. Mais certains parents appuient cette volonté. Ainsi, le portrait d'Adrien montre que la maman voulait négocier avec la direction afin de voir s'il était possible de faire échouer son fils. Elle craignait que son fils, issu d'une quatrième année primaire, échoue dans le degré commun. Par ailleurs, son autre fils Nathan avait échoué sa 1C et s'était retrouvé en 1S. Selon la maman, les professeurs lui avaient dit que s'il réussissait la 1S, Nathan serait orienté en 2C. Comme le jeune garçon voulait s'orienter directement en professionnel, il avait décidé de ne pas réussir sa 1S. Or, ce qui a échappé à Nathan et à sa maman, c'est que, quels que soient les résultats obtenus en 1S, l'élève est orienté automatiquement en 2C, pourvu qu'il n'ait pas atteint les trois années de fréquentation au sein du premier degré, ni l'âge de seize ans avant le 31 décembre. C'est pour éviter cette situation à Adrien que la maman voulait négocier son échec avec la direction. Mais étant donné les résultats d'Adrien à l'épreuve externe en juin 2011, cette négociation n'avait plus lieu d'être : l'élève a été orienté en 2D pour l'année suivante.

Les stratégies d'échec s'expriment soit à travers un échec délibéré à l'épreuve, soit par une absence à l'une ou l'autre épreuve, ou à l'ensemble des épreuves. La Commission de pilotage (2011 : 4) a dégagé les taux d'absences totales ou partielles aux épreuves externes de juin 2009 et de juin 2010 :

	2009		2010	
	Nombre d'élèves inscrits	Absences totales ou partielles	Nombre d'élèves inscrits	Absences totales ou partielles
6 ^e primaire	47 071	0,70 %	47 246	0,80 %
1 ^{re} différenciée	5 480	8,70 %	4 838	9,60 %
2 ^e différenciée	-	-	3 321	12,50 %

Participations et absences totales ou partielles

Au cours de son enquête, la Commission de pilotage a relevé, d'après certains chefs d'établissement, que « certains de ces élèves [...] ne voulaient pas intégrer une 1^{re} commune ou complémentaire mais souhaitaient continuer un parcours dans le degré différencié » (ibidem). Par ailleurs, la « rencontre des équipes pédagogiques après l'épreuve de juin 2010 permet de préciser un peu ce phénomène : d'une part, il apparaît que si cette absence totale ou partielle à l'épreuve semble une réalité dans la plupart des écoles rencontrées, le pourcentage d'élèves qui 'refusent' de présenter le CEB de peur de le réussir varie fortement : dans certaines écoles, tous les élèves ont bien présenté l'épreuve, dans d'autres un faible pourcentage ne l'a pas présentée, mais dans une école rencontrée, il s'agit de la quasi-totalité d'une classe de 1^{re} différenciée (24 élèves sur 27) qui n'a pas présenté l'épreuve en totalité. Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit ici d'une école qui utilise une pédagogie 'en plateau' dans le premier degré différencié et qui organise un

nombre d'heures important d'éducation par la technologie (11 périodes), avec un dispositif très différent de celui dans la 1^{re} commune et complémentaire : **réussir leur CEB en fin de 1^{re} différenciée signifie donc pour ces élèves quitter cet environnement d'apprentissage et ne pas poursuivre leur 'voie professionnelle'**. Ce phénomène de 'refus' de passer l'épreuve disparaît presque totalement dans cette école pour les élèves de 2^e différenciée » (ibidem).

À côté des stratégies d'échecs, nous avons pu dégager une autre attitude face au travail scolaire en rapport avec le passage automatique de la 1S vers la 2C, ce que nous avons appelé un « comportement d'inertie » et qui se traduit par le fait que l'élève, conscient de son passage automatique vers la 2C, quels que soient ses résultats, décide de ne pas travailler. La logique qui sous-tend ce comportement est, du point de vue de l'élève, de se demander l'intérêt de fournir un effort si, de toute façon, le résultat est le même, à savoir le passage en 2C. Le portrait de Mokhtar, situé dans une classe de 1S en 2010-2011, illustre parfaitement cette situation, lorsqu'il dit qu'il se mettra à travailler l'année prochaine car cette année « les points ne comptent pas ». Lors de la première année de recherche, une enseignante avait déjà soulevé ce problème :

« Comme en ratant leur première complémentaire, ils passent quand même en deuxième, ils ne font plus rien et c'est comme ça qu'ils commencent à décrocher. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

Ces comportements d'inertie expriment une faille de la structure institutionnelle des parcours que certains élèves exploitent pour la contourner.

1.5. Un manque de sens

Au cours de la première année de recherche, certains enseignants affirmaient que le CEB n'avait pas de sens pour les élèves.

« Les élèves n'ont pas forcément conscience de l'enjeu du CEB. Et il est bien triste pour ces enfants d'avoir supprimé la 2P et de ne plus pouvoir choisir. »

(Entretien avec une enseignante de 1D)

« C'est difficile de les convaincre et de les motiver au travail, à l'intérêt du CEB. Pour eux, le CEB n'a pas de sens [ils n'en saisissent pas la signification]. Ils n'ont pas conscience de l'impact que ça a pour leur avenir. »

(Entretien avec un enseignant de 1D)

Les entretiens menés avec les élèves de l'ES3 et de l'ES4 au cours de la première année de recherche ont confirmé ce manque de sens. Aucun élève du degré commun et du degré différencié n'était en mesure d'expliquer l'enjeu réel du CEB.

Au cours de la deuxième année de recherche, Laurence Noël s'est procuré les réponses écrites fournies par des élèves de 2D à la question posée par les agents PMS de l'école « Je

veux mon CEB parce que... ». Il faut noter également que les réponses ont été transmises de façon anonyme. Néanmoins, nous pouvons en tirer quelques conclusions.

Parmi les élèves, certains semblent avoir saisi le lien entre le CEB et l'enseignement général ou la poursuite d'études supérieures :

« Ça constitue un avantage pour la suite de mon enseignement général donc j'estime que c'est bon d'avoir point barre. »

« Je veux mon CEB parce que je voudrais faire des études plus tard et aller à la haute école. »

Certains perçoivent confusément l'importance décisive du CEB pour leur trajectoire scolaire :

« J'aimerais avoir mon CEB pour aller en coiffure en styliste et en général. Pour que je trouve le métier que je veux. Alors je voudrais l'avoir. J'espère l'avoir parce que je veux mon CEB pour avoir le métier que j'ai choisi parce que il n'y a pas le métier que j'ai choisi en professionnel ... »

« Je veux mon CEB parce que pour aller à l'école de cuisine je dois avoir ce CEB sinon je pourrai dire adieu à mon rêve. »

« Je veux mon CEB parce que j'ai envie de réussir ma 2D et essayer d'obtenir mon CEB comme ça je pourrais y aller en 3TB. Et aussi je n'ai pas envie encore de rater mon CEB. »

Dès lors, il y a une projection vers le monde du travail sans mentionner d'études supérieures :

« J'en ai besoin pour un travail pour moi réussir ma vie, montrer de quoi je suis capable et de leur montrer ce qu'on peut faire avec un CEB. »

« Parce que pour ouvrir mon commerce plus tard et pour que je travaille pour avoir de l'argent et je veux pour mes parents, ils m'ont tout temps soutenue toute ma jeunesse. »

« Je veux mon CEB parce que si j'ai mon CEB, j'ai un diplôme de 6^{ème} primaire et dans la vie si je veux être employé quelque part, je dois avoir mon CEB. Et veux voir mon CEB cette année. »

« Parce que quand je serai grande je veux avoir un bon boulot. Je voudrais avoir ce CEB comme tout le monde qui l'a. »

« Pour avoir un bon métier, avoir une famille avoir une vie comme une autre. »

On constate aussi que dans certaines réponses, il y a un enjeu symbolique et d'estime de soi : avoir son CEB comme tout le monde, « comme les autres », ne plus avoir envie de rater « encore une fois », montrer « de quoi je suis capable ».

« Je veux mon CEB pour montrer à ma mère que je peux arriver à l'avoir et je veux l'avoir pour montrer à mes futurs enfants que j'ai eu mon CEB. Et je veux l'avoir pour être fière de moi. »

Certains portraits d'élèves dont les parents ont un faible capital culturel et une faible connaissance du jeu scolaire suggèrent qu'une partie d'entre eux ne saisissent pas non plus cet enjeu qui revêt dès lors une dimension davantage symbolique. On se souvient par exemple des parents de Hanna qui, bien conscients que leur fille rejoindrait l'enseignement professionnel pour lequel le CEB n'est pas nécessaire, voulaient qu'elle réussisse l'épreuve externe pour avoir « au moins ça ». Le fait qu'il s'agisse d'un certificat d'études *de base* doit inciter ces parents à considérer qu'il s'agit du minimum à atteindre, d'avoir au moins ça avant l'exclusion du prestige que peut revêtir l'enseignement général. On retrouve cela également chez les parents de Dona : « Parce que le CEB c'est quand même le certificat de base donc euh... ». Comme indiqué dans le portrait de Dona, cette tautologie indique que le CEB n'a de l'importance que parce que l'institution scolaire *semble* lui accorder de l'importance mais qu'en réalité, pas plus que pour l'élève, l'enjeu réel du certificat est perçu.

La perception d'un enjeu qui est davantage symbolique est suggérée par la contradiction exprimée par certains parents à travers, d'une part, l'importance accordée au CEB et, d'autre part, l'incompréhension et le regret vis-à-vis de la suppression de l'orientation précoce vers l'enseignement professionnel. On retrouve cela plus particulièrement chez les parents de Hanna qui estiment que leur fille n'a pas les capacités d'aller dans le général mais qui estiment important qu'elle obtienne son CEB. La perception davantage symbolique du CEB est liée à une méconnaissance du jeu scolaire et de la complexité des parcours du premier degré.

1.6. Des trajectoires scolaires difficiles à définir

La possibilité de passer automatiquement de la 1S vers la 2C, pour les élèves qui n'auront pas 16 ans avant le 31 décembre de l'année d'orientation ou pour ceux qui n'auront pas déjà fréquenté le premier degré depuis trois ans, mais aussi le passage de la 1D vers la 2D en cas d'échec, peuvent rendre confuse la perception des parcours scolaires. Ainsi, la limitation des redoublements peut conduire à créer, ou accentuer, le brouillard scolaire.

« Combattre l'échec en ne mettant pas sous le nez leur échec, c'est les leurrer tout le temps. Ils ne peuvent plus doubler mais ils ne réussissent pas pour autant. On est de moins en moins exigeants et ça ne marche pas. Plus on leur donne de facilités, plus on dégringole. Depuis la maternelle jusqu'en secondaire, on ne leur demande plus de travailler mais de jouer avec eux, de les mettre en situation, etc. Ils ne savent plus étudier par cœur, ils veulent tout dire avec leurs propres mots mais en même temps ils ne sont pas capables d'exprimer des choses plus complexes sans un vocabulaire nouveau. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

Nous avons vu avec le portrait de Mokhtar que le passage automatique de l'année complémentaire vers l'année commune incitait l'adoption de comportements d'inertie. À quoi cela sert-il de travailler si, de toute façon le résultat reste identique ? Bien entendu, il s'agit d'un *mauvais calcul* dans la mesure où cette attitude favorise une accumulation des retards dans les apprentissages qui compromet sérieusement la réussite ultérieure en 2C.

La question de la limite d'âge dans le premier degré peut également amener certaines confusions. Ainsi, Djamel, qui aura seize ans avant le 31 décembre 2011, passera de la 1S à la 3P en 2011-2012. Malgré ses sept échecs, son frère et lui considèrent ces résultats comme positifs car il passe en troisième année secondaire, professionnelle. En d'autres termes, Djamel « avance ».

Dans le cas du passage de la 1D vers la 2D, nous avons vu avec Dona à quel point cela pouvait conduire à une perception erronée de son parcours. Rappelons que la jeune fille, qui avait subi des moqueries à cause de ses échecs en 1D, estimait que l'on pouvait considérer que finalement elle avait réussi puisqu'elle « passait » en deuxième année (différenciée) alors que les élèves qui réussissaient leur 1D « restaient » en première année (commune) et que donc, c'étaient eux qui n'avançaient pas, qui avaient raté en quelque sorte. Il y a là un *système de réinterprétation de la trajectoire scolaire* qui est lié à la perception d'une trajectoire « normale » : lorsque l'on réussit, on passe vers l'année supérieure, en l'occurrence vers la deuxième année.

Par ailleurs, les élèves qui réussissent leur 2D ont le choix de s'orienter vers une troisième année professionnelle ou de rejoindre la 2C ou 2S. On peut légitimement se demander comment des élèves qui ont accumulé du retard dans les apprentissages au point de devoir parcourir les deux premières années de l'enseignement différencié pourraient, au terme de la 2C ou de la 2S, obtenir leur CE1D, sans être passés par la 1C. C'est le cas de César qui a réussi sa 2D en 2010-2011 et qui veut absolument rejoindre l'enseignement général. Le titulaire de l'annexe de l'ES3 ne cache pas ses appréhensions vis-à-vis du parcours ultérieur de l'élève :

AB : Pour en revenir à César, cette année comment tu sens son CEB ?

Titulaire : *Très bien ! Maintenant comme on a revu notre philosophie, il est dans un petit groupe qui était totalement boosté partout, je suis même un peu déçu parce que je pense qu'il pourrait l'avoir avec 70 % - 80 %, ce qui va être beaucoup plus que les 6^{èmes} primaires, qui eux vont suivre le parcours normal. Donc lui, son CEB, je le sens bien. C'est ce qu'il va faire l'année prochaine que je ne sens pas. Où est ce qu'il va aller ? En 1^{ière}*

commune ? Ben non parce qu'après de toute façon il pourra pas faire la 2^{ième}, il va devoir passer en 3^{ième}. En 2^{ième} commune ? Oui mais alors il va être en retard par rapport à la matière vue en 1^{ière}. Comment il va rattraper ? En 1^{ière} S ou en 2^{ième} S ? On ne peut le mettre que là. Mais dans quel contexte ? Avec quels élèves ? Quelle va être la motivation des élèves à ce moment-là ? Il va peut-être alors passer en 3^{ième}, de toute façon il a pas le choix. Il existe encore une 3^{ième} S-DO pour ceux qui ont leur CEB pour pouvoir réfléchir à l'orientation mais il faut que pendant cette 3^{ième} S-DO il ait à un moment tout rattrapé pour passer en 4^{ième} générale. Et à chaque fois je me demande quel chemin il va faire, comment il va arriver. Et je pense qu'il va être relégué à un moment donné dans le technique, peut-être avec un projet qui l'intéresse, y a pas de problème, mais j'ai l'intime conviction que sans la barrière linguistique il serait en général et il continuerait en général, il ferait des études supérieures après. Mais le système fait qu'on doit te mettre, t'es un numéro qu'on met dans un circuit et quand le numéro correspond au circuit tout va bien, mais il y a toute une série d'élèves dont on n'a pas pensé qu'ils ne vont dans aucun circuit. Donc voilà, ma solution c'est beaucoup plus de moyens ou, en tout cas, une meilleure gestion des moyens actuels, et faire travailler les écoles beaucoup plus ensemble, et arrêter d'être figé dans un système de un an ou de deux ans par degré mais de se dire OK, lui, il vient de 4^{ième} primaire, on va travailler dans le degré différencié, on sait qu'on ne rattrapera pas tout mais on va essayer de le mettre au niveau du CEB pour faire du technique ou du professionnel. Ça, c'est les deux tiers du 1^{er} degré différencié actuel. Mais qu'est-ce qu'on fait des élèves comme César qui aurait pu l'avoir après 3 mois si on avait boosté le français, parce qu'en math il était bon ?

Bien entendu, la situation de César est particulière puisqu'il est primo-arrivant. Son problème majeur était la compréhension du français. Et si son passage par la classe-passerelle lui a permis un apprentissage de la langue, celui-ci n'était toutefois pas suffisant pour qu'il puisse suivre sa scolarité dans le tronc commun. D'autre part, aucune équivalence n'a pu être établie avec sa scolarité au Malawi. Il a donc été orienté en 1D. Cette situation interroge la capacité d'intégration des primo-arrivants au sein du système d'enseignement de la Communauté française.

Au-delà de la spécificité de la trajectoire de César, on retrouve une situation que l'on peut identifier au schéma du parcours n° 7 en cas d'obtention du CE1D au terme de la 3 S-DO (auquel cas l'élève pourra choisir de s'orienter librement vers l'une des quatre formes d'enseignement) ou du parcours n° 9 en cas de non-obtention du CE1D (auquel cas l'élève sera orienté par le Conseil de classe dans une 3FS, c'est-à-dire une troisième année dans une forme et section que la Conseil de classe définira). Si César échoue sa deuxième année mais qu'il réussit sa 3 S-DO, il aura déjà passé quatre années dans l'enseignement secondaire avant de rejoindre une troisième générale comme il le souhaite. De la même manière, s'il n'obtient pas sa 3 S-DO, César aura également passé quatre années avant de rejoindre une troisième année dans l'une des trois autres formes d'enseignement. Dans les deux cas, en admettant que le parcours ultérieur soit réalisé sans redoublement, il aura passé au total huit années dans l'enseignement secondaire.

Cette incroyable complexité des parcours accentue le brouillard scolaire. Pas seulement pour l'élève mais aussi pour les enseignants qui ont du mal à s'y retrouver. Si le titulaire du degré différencié de l'annexe de l'ES3 connaît suffisamment les possibilités de parcours pour envisager une 3 S-DO, ce qui n'est pas forcément le cas de tous, il se trompe en disant qu'après la 3 S-DO l'élève passera en quatrième année. Le décret lié à la réforme du premier degré (Ministère de la Communauté française, 2007a) stipule bien qu'au terme de la 3 S-DO l'orientation se fait de toute façon dans une troisième année de l'enseignement secondaire. Ces quatre années passées dans l'enseignement secondaire avant de rejoindre une troisième année, quelle qu'elle soit, interrogent la pertinence des alternatives pédagogiques mises en place pour éviter les redoublements. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de se prononcer en faveur ou non du redoublement mais de montrer que ce que l'on qualifie de suppression des redoublements consiste bien en de nouvelles formes de redoublements qui amènent certains élèves à terminer leur scolarité avec un retard en termes d'années.

L'élément qui provoque cette complexité des parcours et qui finit, dans certaines situations, par provoquer les effets contraires à ceux escomptés, est la limitation de fréquentation du premier degré en un maximum de trois années. C'est cette limitation qui structure l'ensemble des parcours du premier degré et qui provoque leur complexification. La volonté du législateur est de laisser le plus de chances possibles aux élèves de pouvoir choisir librement n'importe quelle forme d'enseignement, c'est-à-dire d'assurer le plus longtemps possible pour n'importe quel élève une égalité d'accès aux connaissances. Cela aboutit à la construction de parcours dont le résultat, en termes de retard, est identique au système classique des redoublements.

Il faut encore soulever un parcours bien particulier, le parcours n° 10 présenté dans le volume II du rapport. Il s'agit de la trajectoire d'un élève issu d'une 1D, orienté en 1C et qui, après avoir échoué sa 1C, est orienté en 1S. C'est le cas de Daniel, un élève observé pendant les deux années de recherche mais dont le portrait n'a pas été présenté car nous n'avons pu interviewer aucun membre de la famille. C'était également le cas de Djamel qui avait été orienté en classe d'accueil (1B, « ancêtre » du degré différencié), pour se retrouver ensuite en 1C puis en 1S. On sait maintenant qu'il sera orienté en 3P en 2011-2012. Cet élève se trouvera donc en 1S en 2011-2012 et ne pourra en aucun cas rejoindre une deuxième année car il sera déjà resté trois ans dans le premier degré. Au mieux, il sera orienté en 3 S-DO avec l'espoir qu'il obtiendra son CE1D. Dans ces conditions, cela revient strictement au même que s'il parcourait une 2C. En effet, dans ce parcours précis, on peut se demander quel est l'intérêt d'une 3 S-DO, en quoi cette année de substitution apporte quelque chose d'autre qu'une réponse à la limitation des redoublements. Cette situation montre en quoi une alternative pédagogique peut être considérée comme une forme nouvelle de redoublement. Par ailleurs, cela a pour effet d'accroître le brouillard scolaire aux yeux des enseignants. L'observation des Conseil de classe de juin 2011 à l'ES4 et à l'ES3 a été l'occasion de se rendre compte d'une telle confusion des parcours chez le personnel pédagogique.

Le Conseil de classe du 1^{er} degré du mois de juin à l'ES4 est tout d'abord fortement marqué par le cafouillage et l'incompréhension, des professeurs ainsi que la direction, au niveau du nouveau décret.

Certains ont lu la circulaire, et en comprennent le sens à leur façon, tandis que d'autres, ne l'ont pas lue du tout et semblent complètement perdus, s'adressant alors à leurs collègues ou au directeur afin d'obtenir une explication.

Pendant toute la matinée, les professeurs et le directeur se sont continuellement rappelés à eux-mêmes la marche à suivre : si l'élève vient d'une 1D et qu'il est à présent en échec en 1C, doit-il passer en 1S ou en 2C ? Etc.

L'exercice intellectuel n'a pas été des moindres...

Quelques exemples :

Élève de 1C en échec, qui provient d'une 1D et qui n'aura pas 16 ans dans l'année :

Éducatrice : « Jason il vient de 1D. »

Directeur : « Et il a... 14 ans et 6 mois. »

Éducatrice : « Il aura 15 ans en décembre. »

Directeur : « Donc il doit repasser quoi ? »

Titulaire : « D'office en langues et en sciences c'est trois périodes en échec. »

Directeur : « Math ça va ? »

Professeur : « Oui ça va. Je lève. »

Titulaire : « Donc... examens ou... ? »

Directeur : « S'il ne réussit pas, il va où ? »

Éducatrice : « Ben ici il peut recommencer une 1S et si l'année prochaine il rate encore ben il ira en 3^{ème}. Sans passer par une 2^{ème}. »

Un professeur : « Il a eu son CEB en 1D ? Hé bien alors, je m'oriente vers la 2C si j'ai eu mon CEB en 1D »

Les professeurs discutent alors sur le fait que cet élève devrait passer, quoiqu'il se passe au niveau de ses éventuels examens de passage, en 2C. Mais l'éducatrice revient sur un cas de l'année passée :

Éducatrice : « Oui mais on a eu le cas avec Bryan, qui est juste après, il avait fait une 1D, une 1C qu'il a ratée et il est en 1S cette année. Donc Jason il peut être refusé en septembre, et faire une 1S. Et fin de l'année il ira en 3^{ème}. »

Décision finale : Jason a deux examens de passage à présenter. S'il les réussit il ira en 2C. S'il les rate il ira en 1S.

Quid de ceux qui ont fait 1D-1C-1S ? Doivent passer dans le 2^{ème} degré car ont fait 3 ans dans le 1^{er} degré. Donc orientés vers une 3P ou 3T si les professeurs décident de ne pas fermer cette orientation à l'élève.

(Extrait de notes ethnographiques, Conseil de classe ES4, juin 2011)

On le voit, la trajectoire 1D-1C-1S pose un problème aux yeux des enseignants. Au cours du Conseil de classe de juin 2011, les enseignants de 1D de l'ES3 ont soulevé le même problème en discutant de l'orientation d'une élève, Kenza, à qui ils accordaient le CEB malgré un léger échec en mathématiques. Ils avaient en tête la situation de Daniel et ils ont choisi d'orienter la jeune fille en 1S. Suite à ce Conseil de classe, le PMS et le personnel pédagogique ont estimé que tout élève réussissant sa 1D devrait être orienté en 1S et non plus en 1C, afin de lui assurer la possibilité de passer par une 2C. Ils en ont fait la demande au directeur de l'école et il semblerait qu'ils aient obtenu gain de cause pour l'année 2011-2012.

L'observation du Conseil de classe de l'ES4 de juin 2011 a permis de relever à quel point la confusion peut être grande, à quel point le brouillard peut être épais, chez les enseignants au niveau de l'orientation de leurs élèves au sein du premier degré :

Concernant les élèves de 1C que l'on fait passer directement en 1S, au vu de leurs résultats, sans passer par la case examens de passage :

Une professeure au directeur : « Monsieur, quand on a eu notre formation, on nous a dit qu'on ne pouvait pas faire passer les élèves de 1^{ière} en 1S »

Directeur : « Attendez, on ne peut pas faire passer les élèves de 1C en 1S ? »

La professeure : « On ne peut pas faire aller les élèves en 1S, faut les mettre en 2S »

Directeur : « C'est n'importe quoi »

La professeure : « C'est ce qu'on nous a dit. Si l'inspecteur venait on ne peut pas... »

Directeur : « L'inspecteur n'a pas bien lu la circulaire ! Faut vérifier dans la circulaire. Sinon, à quoi sert la 1S ? Dites-moi qui va en 1S alors ? »

La professeure : « Pour lui, les élèves doivent avoir un cours de 2^{ième}, avec des cours de rattrapage dans les branches où... »

Directeur : « Oui, mais qui va en 1S ? »

Le directeur s'est alors absenté du Conseil afin de se renseigner sur ce point...

Directeur : « Je viens d'aller voir la circulaire, ils doivent aller en 1S, ils n'ont pas le choix ! »

La discussion continuera alors pour la suite des événements : après sa 1S, l'élève va-t-il en 2C ? La réponse est oui. Après une 1S et venant l'année précédente d'une 1C, l'élève ira alors automatiquement en 2C. Ce que certains professeurs n'hésitent pas à qualifier de « honteux » en ce qui concerne les élèves de 1S qui sont encore en réel échec. Mais, il est également possible de faire passer un élève directement en 3P s'il a 16 ans ou s'il va les avoir dans l'année (jusqu'au 31/12/2011).

Un élève de 1S en échec mais passage obligatoire vers la 2^{ième} :

Titulaire : « N'empêche qu'il a quand même clamé haut et fort que même en ne passant pas ses examens, il était quand même en 2^{ième}, parce qu'il connaît le système. Il n'aura pas les compétences mais bon, voilà. »

[...]

Titulaire : « Et c'est quoi ? Une 2C ou une 2S ? »

La titulaire reprend un tableau récapitulatif des passages de classes dans le 1^{er} degré

Titulaire : « Je suis en 1^{ière}... »

Directeur : « Je ne sais pas où il passe mais ce serait quand même étonnant qu'il passe en 2^{ième} C ! »

Titulaire : « Oui eh bien c'est ça : je n'ai pas atteint toutes les compétences, j'ai moins de 16 ans et moins de 3 ans dans le 1^{er} degré, je m'oriente soit vers la 2^{ième} C ou alors... non, c'est la 2^{ième} C ! »

Un professeur : « Donc, y a pas le choix. »

[...]

Un professeur : « Donc c'est 2^{ième} C »

Directeur : « Y a pas le choix »

Une professeure : « C'est honteux ! »

D'autres problèmes se posent également lorsqu'il s'agit d'un élève qui provient d'une classe de 1D, qui est en 1C cette année et en situation d'échec : il sera orienté vers 1S, 2C ou 3P ? Ceux qui ont ou vont avoir 16 ans dans l'année sont orientés vers une 3P et ceux qui ne sont pas dans ce cas sont orientés vers une 1S.

Élève de 1C en échec, qui provient d'une 1D et qui aura 16 ans dans l'année :

Titulaire : « *Amandine, 5 échecs, français, math, histoire, anglais et sciences* »

Une professeure : « *Mais, est-ce que celle-ci n'a pas 16 ans au 31 ?* »

Éducatrice : « *Elle vient d'une 1D et elle aura 16 ans en octobre.* »

Une professeure : « *Donc, on peut l'envoyer en 3P.* »

Directeur : « *En 3P coiffure alors ?* »

Professeure : « *Oui et elle voudrait aller en 3P coiffure elle.* »

Directeur : « *Attendez, elle est en 1C ?* »

Professeure : « *Oui mais elle a fait une 1D aussi.* »

Directeur : « *Et elle est en quoi elle maintenant ?* »

Éducatrice : « *En 1C* »

Professeure : « *Normalement elle aurait dû être en 1S parce qu'elle n'a pas son CEB.* »

Éducatrice : « *Si elle a son CEB, elle est née en 1996 et elle aura 16 ans en octobre.* »

Directeur : « *En 1C ? Mais elle peut pas être en 1C. Elle a fait combien d'années dans le 1^{er} degré ?* »

Éducatrice : « *C'est sa deuxième année.* »

Professeure : « *Si, mais elle est obligée. Elle a réussi son CEB en 1D donc elle passe en 1C, ça, c'est normal. Elle a réussi son CEB en 1D. Tout élève qui réussit son CEB va en 1C. Elle est en 1C. Seulement sa 1D est considérée comme une année dans le 1^{er} degré. Donc elle a fait deux années dans le 1^{er} degré. Donc ici ça va être, on va l'envoyer soit en 2C, elle n'a pas les compétences donc on peut l'envoyer en 3P parce qu'au 31 décembre elle aura atteint l'âge de 16 ans.* »

1.7. Une réforme mal accueillie

Bien que certains discours soient plus nuancés que d'autres, la réforme du premier degré est globalement mal accueillie par les membres des personnels pédagogiques interviewés en 2009-2010.

« Faillite totale. Cette réforme ne tient pas compte des cycles d'apprentissage, ni des réalités du terrain. »

(Entretien avec le directeur, ES4, 2009-2010)

« Ça marche pas. Tout le monde n'est pas capable d'avoir le CEB. Soit ils n'ont pas les capacités, soit ils n'ont pas envie. Certains veulent être [en professionnel] dès la deuxième et on les oblige à avoir le CEB. C'est l'hôpital qui se fout de la charité. »

(Entretien avec un enseignant de 1C, ES4, 2009-2010)

« Et il est bien triste pour ces enfants d'avoir supprimé la 2P et de ne plus pouvoir choisir. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

« Ce n'est pas une bonne chose du tout. On enfonce l'enfant qui a l'impression d'être en secondaire alors qu'il a un niveau de primaire. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES3, 2009-2010)

« Je trouve ça dommage de priver un élève d'aller dans le professionnel alors qu'il a un projet. Maintenant, c'est vrai qu'on envoyait des élèves en 2P alors qu'ils n'avaient pas de projet. C'était vraiment de la relégation. »

(Entretien avec une enseignante de 1C, ES3, 2009-2010)

« C'est une catastrophe. On retrouve des enfants en 2D qui ne sont pas à leur place et qui sont bien malheureux. »

(Entretien avec une enseignante de 1C, ES4, 2009-2010)

« Rien de bon. On oblige les élèves à avoir le CEB et à aller dans le général. Les élèves qui sont en difficulté ont envie de faire autre chose. Oui, c'est tôt pour les professionnaliser mais au moins il y avait un choix. On ne combat pas vraiment la relégation. »

(Entretien avec une enseignante de 1D, ES4, 2009-2010)

« Les derniers décrets ont amené une gestion de plus en plus difficile. La réforme du premier degré est théoriquement intéressante, application d'une pédagogie différenciée, plus individualisée... Mais dans la pratique on reproduit les échecs du primaire car on n'a pas les outils pour mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée. »

(Entretien avec un enseignant de 1D, ES3, 2009-2010)

Les difficultés évoquées dans les points précédents n'incitent pas les enseignants à émettre un avis favorable vis-à-vis du degré différencié. Les arguments les plus récurrents sont l'absence d'outils adéquats mis à leur disposition, une surcharge de travail et l'interdiction faite à certains élèves de s'orienter dans le professionnel dès la deuxième année. À cet égard, les résultats de l'enquête de la Commission de pilotage rejoignent encore ces propos : « Pour d'autres [enseignants], enseigner dans le premier degré différencié est une réelle difficulté. Ils se plaignent de la disparition de la 2e professionnelle et de l'obligation de prolonger 'inutilement' la durée du premier degré, de l'aberration d'envoyer dans l'enseignement général des enfants qui ont réussi le CEB après une 1^{re} différenciée alors qu'ils ont un projet professionnel, de rigidité et de complexité de la nouvelle réforme, de structures inadaptées, de renforcement de la ghettoïisation » (Commission de pilotage, 2011 : 14).

La question du maintien des élèves dans le degré commun alors qu'ils désirent être orientés vers le professionnel est également posée par certains parents et soulève un débat qu'il ne nous appartient pas de trancher. Un certain nombre d'élèves manifestent la volonté de s'orienter dans le professionnel. Cette volonté est une source de motivation à l'égard du travail scolaire et, lorsqu'elle n'est pas rencontrée, peut se traduire par la mise en place de stratégies d'échecs. Il s'agit donc d'un élément qui doit être pris en compte dans les questions de l'orientation. D'un autre côté, les portraits montrent que les élèves du premier degré choisissent souvent une orientation non pas à partir de son contenu

scolaire et des perspectives d'avenir, mais à partir d'un sentiment de bien-être au sein de l'établissement.

L'un des exemples les plus frappants est le portrait de Sylvie. Au cours de l'entretien réalisé avec elle pendant la première année de recherche, la jeune fille affirmait vouloir rejoindre le degré commun et le bâtiment principal car elle n'aimait pas l'ambiance de la classe en 1D à l'annexe de l'ES3. Au cours du deuxième entretien, pendant la deuxième année de recherche, Sylvie tiendra le discours inverse. Elle affirmera vouloir s'orienter en hôtellerie afin de retrouver l'annexe de l'ES3 car elle ne se sentait pas bien au bâtiment principal. Dans le portrait, nous avons interprété ce changement d'idée à partir du parcours de la jeune fille. En fin de primaire, elle faisait partie des élèves les moins performants. Arrivée en 1D, elle s'est retrouvée première de classe et en 1C elle faisait à nouveau partie des élèves en difficulté même si, au final, elle a réussi son année. Des sauts de puce successifs dans le positionnement de ses performances scolaires conduisent l'élève à vouloir retrouver un univers dans lequel elle était davantage valorisée, où elle connaissait mieux les autres élèves avec qui elle se sentait plus proche. Une proximité qu'elle rencontrait également avec ses professeurs. Le bâtiment principal de l'ES3 accueille près de huit cents élèves alors que l'annexe n'en compte que 150 et revêt un caractère plus familial. La question de l'âge joue également. Sylvie avait atteint l'âge de quinze ans en 1C et était en moyenne plus âgée de deux ou trois ans que les autres élèves qu'elle considérait comme des « bébés ».

Nous retrouvons donc un ensemble de facteurs qui agissent sur le choix d'orientation de la jeune fille et qui n'ont que peu de choses à voir avec le contenu strictement scolaire des cours et les perspectives d'avenir : le positionnement des performances scolaires, l'effet de taille de l'établissement, le stigmate de l'âge. Or, la décision d'une orientation dans le professionnel ou dans le général est décisive pour les perspectives d'avenir. Cela pose la question de savoir jusqu'à quel point il faut tenir compte du « projet » d'un élève au regard des sources réelles de motivation qui le sous-tendent. Dès lors, cela interroge également la pédagogie par projet à cet âge, sachant que les projections dans l'avenir sont encore très volatiles. Si ces arguments plaident pour la mise en place d'un tronc commun, la question n'est cependant pas simple, surtout si le tronc commun se traduit par le maintien des élèves dans un enseignement strictement général. Nous en discuterons plus loin.

2. Présentation des réformes

Les difficultés observées dans l'application de la réforme du premier degré interrogent la volonté du législateur et les raisons qui ont conduit à l'adoption de telles réformes. Pour tenter de le comprendre, nous allons dans ce point présenter les lois et les décrets les plus importants en rapport avec notre objet de recherche. Il ne s'agit donc pas de restituer une histoire complète des politiques éducatives. L'objectif premier est de disposer d'un matériau qui nous permette de dégager certains éléments de continuité dans la structure et l'organisation de l'enseignement secondaire depuis 1971, afin de dégager la cohérence globale dans laquelle s'inscrit la réforme du premier degré.

Le choix de la loi de 1971 comme entrée est motivé par le fait que celle-ci constitue un tournant dans l'histoire de l'enseignement belge, en décloisonnant les différentes filières et en amorçant une harmonisation de l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus.

2.1. Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (19 juillet 1971)

Instituant le projet du rénové, la loi de 1971 a concrétisé une volonté de décloisonnement des différentes orientations possibles au sein de l'enseignement. Plus précisément, c'est le projet d'une école multilatérale né à la fin de la décennie 1950 qui voit le jour. « En fait, le climat de redéploiement économique et de renouveau humaniste qui caractérisa l'après-guerre fut favorable à l'émergence de deux objectifs sociaux dans le champ scolaire : la suppression des inégalités sociales face à l'enseignement et la revalorisation des études techniques. Ces deux objectifs furent poursuivis par les progressistes de tous bords idéologiques, mais il faut bien reconnaître que ce sont les socialistes qui ont été les plus actifs à les défendre et à prendre des mesures qui, croyaient-ils, allaient permettre de les réaliser. Le modèle qui leur servit fut rapidement défini comme celui de l'école 'multilatérale' qui décloisonnait les filières traditionnelles et faisait coexister enseignement général et enseignement technique » (Van Haecht, 1985 : 152). La volonté d'un tel projet était, entre autres, de répondre à la massification de l'enseignement en favorisant une égalité d'accès et d'engager l'avènement de l'école démocratique qui permettrait à chacun, selon ses capacités et ses désirs, d'occuper la meilleure position sociale possible.

Dès 1957, apparaît l'idée du tronc commun qui devait servir le décloisonnement. C'est au sein de ce tronc commun que les enfants seraient observés par leurs enseignants qui dégageraient les goûts et aptitudes de chacun de leurs élèves afin de les orienter vers la filière qui leur conviendrait le mieux.

Nous ne reviendrons pas sur les multiples débats et expérimentations qui ont précédé le vote du 19 juillet 1971⁶⁹. Nous nous contenterons de soulever certains éléments qui attestent la continuité de certains principes depuis plus de quarante ans. En effet, nous avons vu que l'idée de tronc commun apparaissait dès la fin des années 1950. À cette époque, se manifeste la volonté d'éviter toute forme de choix d'orientation définitif et précoce. Le tronc commun se traduira alors par la mise en place d'un cycle d'observation au sein duquel la différenciation des orientations sera progressive.

Une classe d'accueil destinée aux élèves n'ayant pas réussi leur sixième année primaire à l'âge de douze ans sera également déjà organisée à titre expérimental en 1969. Comme nous le verrons plus loin, cette classe d'accueil a aujourd'hui été remplacée par le degré différencié. Il était possible, au sein de cette nouvelle structure du premier degré qui préfigurait l'organisation de l'enseignement en cycles, de suivre des cours de rattrapage, appelés aujourd'hui remédiation. Enfin, la mise en place d'une évaluation continue et formative était préconisée : « le cycle d'observation formait un tout et les élèves qui

⁶⁹ Pour analyse socio-historique approfondie de l'instauration du rénové, voir Van Haecht, 1985.

avaient terminé la première année passaient tous en principe en deuxième année » (id. : 197).

Ainsi, à l'origine, la loi du 19 juillet 1971 « visait à une unification de l'enseignement secondaire – général, technique et artistique –, organisé en trois cycles de deux ans, postposant les choix définitifs vers l'âge de quinze-seize ans. La loi proposait des possibilités de réorientation entre les diverses filières qui s'ouvraient par un 'tronc unique' et qui offraient des débouchés vers l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire, ou sur la vie professionnelle. Par unification de l'enseignement, il fallait entendre non seulement équivalence des humanités modernes et des humanités anciennes, mais aussi équivalence de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Par possibilités de réorientation, il fallait entendre non seulement existence de passerelles à double sens entre l'enseignement général et l'enseignement technique, mais également existence de passerelles à double sens entre ces deux filières et l'enseignement professionnel (id. : 245).

Telle qu'elle existe aujourd'hui, après avoir subi vingt modifications depuis 1971, la loi divise l'enseignement secondaire en quatre filières : l'enseignement général, l'enseignement technique de transition, l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel. Quelle que soit la filière, l'« enseignement secondaire de plein exercice se compose de trois degrés de deux ans et d'un quatrième degré de deux ou trois ans » (Ministère de la Communauté française, 1971 : 1). Le quatrième degré concerne uniquement l'enseignement professionnel.

La loi de 1971, par modification décrétole en 2007, institue le tronc commun en stipulant que l'« enseignement secondaire de plein exercice est commun à tous les élèves pour les deux premières années » (ibidem). Elle précise également l'existence du degré différencié.

Le texte définit le nombre de jours de classe sur une année scolaire et le nombre de périodes qu'il est possible ou non d'attribuer à différents cours au sein de l'enseignement général et technique de transition, ainsi qu'au sein de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel.

Comme le nom de la loi l'indique, celle-ci définit de façon générale la structure et l'organisation de l'enseignement secondaire. Les différents décrets spécifient davantage certains points. Voyons à présent la teneur des textes légaux qui touchent directement à notre objet de recherche.

2.2. La Loi concernant l'obligation scolaire (29 juin 1983)

La limitation des redoublements date de la *Loi concernant l'obligation scolaire* (Ministère de la Communauté française, 1983) qui stipule que « le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans » (id. : 1), sauf si l'élève termine avec fruit l'enseignement secondaire de plein exercice avant ses dix-huit ans.

L'obligation scolaire se décompose en une obligation à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ans et une obligation à temps partiel entre quinze et dix-huit ans. La première doit comporter « au maximum sept années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice » (ibidem). La seconde est satisfaite « en poursuivant l'enseignement secondaire de plein exercice ou en suivant un enseignement à horaire réduit ou une formation reconnue comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire ou en suivant un enseignement secondaire en alternance ou en suivant une formation en alternance organisée par l'Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et des petites et moyennes entreprises (IFAPME) ou le Service de Formation P.M.E créé au sein des Services de la Commission communautaire française (SFPME) » (ibidem).

Les conditions du passage de l'obligation scolaire à temps plein à celle à temps partiel, et donc la possibilité de suivre un enseignement ou une formation en alternance, s'illustrent par exemple dans la situation de Brandon, le frère de Sylvie, qui veut être apprenti menuisier mais qui doit attendre d'avoir quinze ans et d'avoir terminé son premier degré.

Ainsi, depuis 1983, l'enseignement primaire doit être réalisé en un maximum de sept années. Dans certains cas, non précisés par la loi de 1983, un élève peut « fréquenter l'enseignement primaire pendant huit années, auquel cas, il peut au cours de la huitième année être admis en sixième année » (id. : 2). De même, en cas de maladie de longue durée, l'élève peut être autorisé à fréquenter l'enseignement primaire pendant neuf années.

Selon Mangez *et alii* (2009), naît une préoccupation grandissante à partir du milieu des années septante à propos de la montée du chômage des jeunes. À partir de là, une « stratégie de 'prolongation de la scolarité' de l'ensemble d'une classe d'âge jusqu'à 18 ans est alors proposée pour faire face au chômage des jeunes, à la technologisation accrue de l'économie et à la redéfinition des normes de compétitivité dans un contexte de mondialisation de l'économie » (id. : 51). La loi de 1983 s'inspirerait de deux modèles : japonais en ce qui concerne la scolarisation obligatoire jusqu'en fin de secondaire, allemand pour la question de la formation en alternance qui permet de former une main-d'œuvre qualifiée (ibidem). C'est de cette manière qu'en Belgique la scolarité est devenue obligatoire à temps plein jusqu'à 15 ans et à temps partiel jusqu'à 18 ans.

Toujours selon Mangez *et alii*, les « valeurs de référence » de cette loi étaient l'égalité des chances, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ainsi que le respect et le développement des aspirations individuelles des jeunes (id. : 52).

2.3. Le Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (14 mars 1995)

Ce décret (Ministère de la Communauté française, 1995) réorganise l'enseignement fondamental en « cycles ». Entre la promulgation du décret et sa mise en œuvre effective, le ministère a accordé aux écoles fondamentales un premier délai de cinq années, pour la période de scolarité allant de l'entrée en maternelle à la fin de deuxième primaire :

« Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1^{er} septembre 2000 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :

1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire ;

2° de réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant, après concertation avec les organes représentatifs des Pouvoir organisateurs, le niveau requis des études » (id. : 2).

Un second délai de douze années a été accordé pour la période comprise entre la troisième et la fin de sixième primaire :

« Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1^{er} septembre 2007 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :

1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire ;

2° de réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant, après concertation avec les organes représentatifs des Pouvoir organisateurs, le niveau requis des études » (ibidem).

Le décret de 1995 ne spécifie pas davantage les modalités de mise en place des cycles. Il faudra pour cela attendre le décret Missions (Ministère de la Communauté française, 1997) qui divise les première et deuxième étapes du continuum pédagogique en deux cycles et la dernière étape correspondant au premier degré de l'enseignement secondaire en un seul cycle :

« La première étape est organisée en deux cycles :

1° de l'entrée en maternelle à 5 ans ;

2° de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire.

La deuxième étape est organisée en deux cycles :

1° les troisième et quatrième années primaires ;

2° les cinquième et sixième années primaires.

La troisième étape est organisée en un seul cycle » (id. : 6).

Une circulaire⁷⁰ précise les modalités d'articulation entre la loi de 1983 et le décret de 1995 en présentant les différents cas de figures dans lesquels les deux textes sont respectés.

Par rapport à la loi de 1983, le décret de l'école de la réussite introduit deux modifications majeures : une organisation en cycles et l'interdiction de toute forme de redoublement. En effet, plutôt que d'imposer annuellement la réussite ou l'échec de la matière prévue par les programmes officiels, le décret cherche, à travers l'organisation en cycles, à tenir compte des différents rythmes d'apprentissages des élèves. Cela signifie, par exemple, qu'un élève aura deux années dans le premier cycle de la deuxième étape du continuum pédagogique

⁷⁰ Circulaire n° 10 émanant du Ministère de la Communauté française mais non datée http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25414_000.pdf

pour maîtriser les socles de compétences qui sont attendus de lui en fin de quatrième primaire. On observe clairement une volonté de diminuer les taux de redoublement par la mise en place des alternatives pédagogiques que sont les classes complémentaires et qui cherchent à tenir compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves, sans pénaliser les « plus lents ».

Une classe complémentaire peut être intercalée après n'importe quelle année d'une étape donnée. Cela signifie que le parcours primaire ne peut être réalisé en plus de huit années, sauf dérogation en cas d'absence de longue durée de l'élève pour cause de maladie. Les classes complémentaires doivent elles-mêmes être exceptionnelles, elles ne peuvent constituer une pratique courante. Plus exceptionnelle encore doit être l'introduction de deux classes complémentaires étalées sur les deux premières étapes du continuum pédagogique.

2.4. Les première (2001) et deuxième (1994) années complémentaires au sein du premier degré de l'enseignement secondaire

À l'instar de l'enseignement primaire, des classes complémentaires ont été introduites au sein du premier degré de l'enseignement secondaire dont la fréquentation ne peut excéder trois années. Cette limitation, en même temps qu'une année complémentaire qu'il était possible de suivre après la deuxième année secondaire (la « 2CC », appelée aujourd'hui 2S) ont été instaurées par l'*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire* (Ministère de la Communauté française, 1994). Le *Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire* (Ministère de la Communauté française, 2001b) a ensuite mis en place une première année complémentaire. En d'autres termes, depuis 2001, il est possible de poursuivre une année complémentaire soit au terme d'une 1C, soit au terme d'une 2C.

Le décret de 2001 définit plus précisément ce qu'il doit être entendu par année complémentaire. Il s'agit d'une « année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée. L'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure » (id. : 1).

L'année complémentaire, telle que définie dans le décret, s'inscrit donc dans la logique de l'organisation en cycles qui prévalait déjà dans l'enseignement fondamental : il s'agit toujours de permettre à l'élève d'avancer à son rythme selon les matières. L'idée de concilier, pour chaque élève, la possibilité de combler ses lacunes dans certaines matières tout en lui permettant de continuer d'avancer normalement dans les matières où il ne rencontre pas de problème, implique une pédagogie souple et davantage individualisée afin de tenir compte de l'évolution de l'élève. C'est pourquoi le décret prévoit qu'un « plan d'apprentissage de l'année complémentaire [soit] déterminé individuellement pour chaque élève par le Conseil de guidance⁷¹. Il est présenté à l'élève et à ses parents ou à la personne

⁷¹ Le Conseil de guidance est une forme d'assemblée présidée « par le chef d'établissement, réunissant les membres du conseil de classe concerné et un représentant au moins de chacun des autres conseils de classe du

investie de l'autorité parentale lors d'un entretien entre ceux-ci, le chef d'établissement ou son représentant et éventuellement un membre du CPMS avant le début de l'année complémentaire. Le Conseil de guidance peut revoir et adapter régulièrement ce plan d'apprentissage en fonction de l'évolution de l'élève. Celui-ci et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale en sont immédiatement informés » (Ministère de la Communauté française, 2001b : 1).

2.5. Le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997)

La Communautarisation de l'enseignement en 1989 s'est traduite par des difficultés budgétaires de la Communauté française qui n'était financièrement « plus en mesure de soutenir les décisions antérieures de politiques scolaires, sans procéder à des changements et des économies structurelles » (Mangez *et al.*, 2009 : 63) et ce, notamment, parce que la Communauté française ne pouvait lever d'impôts contrairement à la Flandre qui avait fusionné les exécutifs de la Communauté et de la Région (Van Haecht, 2004 : 125). Pour ce faire, des mesures d'austérité budgétaire ont été adoptées. Plus précisément, les négociations intersectorielles de l'époque avaient abouti à une décision de revalorisation salariale. Cependant, après la communautarisation de l'enseignement, « l'exécutif a dû admettre qu'il ne pourrait augmenter les rémunérations salariales des enseignants qu'en réduisant l'emploi ou/et en diminuant les frais de fonctionnement des écoles » (Charlier, 1993 ; Charlier *et al.*, 2008). Elles ont provoqué la grogne du monde enseignant qui a pris une ampleur massive de mai à novembre 1990, a continué d'éclater de façon ponctuelle jusqu'en 1996, pour reprendre de l'envergure à cette époque (Van Haecht, 2004 ; Mangez *et al.*, 2009). Le décret Missions est une réponse aux revendications des enseignants, en reprenant notamment certains avis du Conseil de l'Enseignement et de la Formation qui avait été créé en 1990 et qui était un organe de médiation rassemblant divers acteurs impliqués, de près ou de loin, dans le champ scolaire (id. : 64-65).

Le décret Missions constitue, après 1971, un autre tournant majeur dans l'enseignement car il définit les « objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement primaire » (Ministère de la Communauté française, 1997 : 3), pour tous les établissements subventionnés par la Communauté française, quel que soit le réseau d'appartenance. Ces objectifs sont au nombre de quatre et doivent être poursuivis « simultanément et sans hiérarchie ». Il s'agit de « 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société

premier degré. Le CPMS compétent peut, de plein droit, y participer » (Ministère de la Communauté française, 2001b : 1). Par ailleurs, le « Conseil de guidance se réunit au minimum trois fois par année scolaire, au début de l'année scolaire, avant le 15 janvier et au début du 3^{ème} trimestre, afin d'établir, sur la base du rapport du Conseil de classe, pour chaque élève du premier degré, le rapport qui comprend l'état de maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés spécifiques et, le cas échéant, de proposer les remédiations appropriées. Il informe régulièrement l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale de ses avis » (ibidem).

démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (id. : 3-4).

Le décret Missions introduit une approche en termes de compétences à acquérir tout au long des différentes étapes de l'enseignement fondamental et secondaire. « Pour atteindre les objectifs généraux définis à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école » (id. : 4).

Si le décret introduit une approche par compétences, il reste relativement vague quant à la définition de cette notion. Il faudra attendre le *Décret portant confirmation des socles de compétences visés à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée* (Ministère de la Communauté française, 2001a) pour avoir une définition précise des compétences attendues pour les matières suivantes : français, formation mathématique, éveil/initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil/formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique.

Concernant plus spécifiquement l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, le décret de 1997 définit le continuum pédagogique et consolide son organisation en étapes et en cycles. Le texte impose à chaque établissement de laisser la possibilité pour « chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée » (id. : 6). On retrouve ici la continuité des principes de l'école multilatérale présentés plus hauts. Par ailleurs, le décret prévoit la possibilité, après le premier degré et selon les modalités déterminées par le gouvernement de la Communauté française, la possibilité de passerelles entre les différentes formes et sections. Cela exprime clairement la volonté de décloisonnement des différentes filières. Qui plus est, le décret cherche à instaurer une égalité entre les établissements et les formes et sections : « La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à 1° proscrire toute mesure susceptible d'instaurer une hiérarchie entre établissements ou entre sections et formes d'enseignement organisées dans l'enseignement secondaire ; 2° considérer les différentes formes et sections comme différentes manières d'atteindre les objectifs généraux du décret ; 3° assurer un égal accès à toutes les formations aux filles et aux garçons » (id. : 5).

2.6. Le Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire (2 juin 2006)

Le principe des épreuves externes est déjà ancien en Belgique. Des examens cantonaux étaient organisés par des inspecteurs, pour leur zone d'intervention, essentiellement dans des écoles officielles. Dans le même ordre d'idée des épreuves « interdiocésaines » étaient organisées dans certaines écoles du réseau catholique.

Depuis 2009, l'épreuve externe commune octroyant le CEB est devenue obligatoire pour l'ensemble des établissements scolaires, quels que soient les Pouvoir organisateurs et les réseaux d'appartenance. Il s'agit d'une nouveauté dans l'histoire de l'enseignement belge francophone. En effet, la Constitution prévoit la liberté d'enseignement, ce qui signifie que les différents pouvoirs organisateurs ont une marge de liberté importante dans l'organisation des cours, des méthodes pédagogiques et d'évaluation. La pratique de l'épreuve externe octroyant le CEB est une nouveauté car, comme pour l'approche par compétences du décret Missions et leur définition précise dans le décret de 2001, elle s'applique à tous. Cependant, le Conseil de classe peut décider d'octroyer le CEB à un élève qui aurait échoué à l'épreuve externe, s'il estime que les résultats n'expriment pas, pour une raison ou une autre, la maîtrise par l'élève des socles de compétences attendus en fin de sixième primaire.

Le décret définit l'épreuve externe comme « une évaluation dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire » (Ministère de la Communauté française, 2006 : 1).

Au sein du continuum pédagogique, il existe deux types d'épreuves externes : les épreuves non certificatives et les épreuves certificatives. Nous ne nous attarderons pas ici sur l'ensemble des épreuves externes, plus particulièrement les non certificatives qui ne concernent pas notre objet de recherche⁷².

Les premières concernent les élèves de deuxième et de cinquième année primaire et de deuxième année de l'enseignement secondaire (2C et 2S). Elles sont soumises à un cycle triennal : « La première année du cycle, il est organisé une évaluation externe non certificative portant sur la maîtrise de la lecture et de la production d'écrits [...] La deuxième année du cycle [...] portant sur la maîtrise des outils mathématiques de base [...] La troisième année du cycle [...] portant sur la maîtrise de certains domaines définis à l'article 16, § 3, alinéa 2 du décret du 24 juillet 1997 [...] », à savoir « les autres activités éducatives [qui] [...] s'inscrivent dans les domaines suivants, [et] qui font partie de la formation commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la découverte de l'environnement, l'éducation aux médias, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté » (Ministère de la Communauté française, 1997 : 6).

⁷² Pour une description détaillée des différentes formes d'épreuves externes en Communauté française, voir Catherine Mangez, 2010. Pour une histoire des épreuves externes, l'auteure s'appuie notamment sur la thèse de doctorat de Delory (1991).

Ces épreuves non certificatives poursuivent des objectifs d'efficacité et d'information : « Les évaluations externes non certificatives informent sur le niveau d'avancement des élèves, en poursuivant au moins un des objectifs suivants :

1° Permettre à chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état des acquis de ses élèves par rapport aux compétences attendues et en situant les résultats de ses élèves par rapport aux résultats globaux des élèves de la Communauté française ;

2° Permettre d'apprécier également l'efficacité de cette action au niveau de chaque zone ;

3° Informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur les acquis des élèves d'une année d'étude ou d'un âge donné fréquentant l'ensemble des établissements d'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ;

4° Informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur l'évolution des acquis de cohortes d'élèves à différents moments du cursus scolaire » (Ministère de la Communauté française, 2006 : 2).

L'épreuve externe commune qui concerne les élèves de sixième primaire et du degré différencié sanctionne « la maîtrise de compétences attendues à l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire » (id. : 9) par l'octroi du Certificat d'études de base (CEB). Elle est donc certificative.

Le décret prévoit une autre épreuve certificative externe destinée à sanctionner « la maîtrise des compétences attendues à l'issue de la troisième étape de l'enseignement obligatoire » (id. : 16) par l'octroi d'un Certificat d'études du premier degré (CE1D). Cette épreuve concerne les élèves inscrits en 2C, 2S et 3 S-DO. À la différence de l'épreuve externe du CEB obligatoire pour tous les établissements subventionnés par la Communauté française, chaque pouvoir organisateur a le choix, chaque année, de sa participation ou non à l'épreuve du CE1D.

À titre indicatif, nous pouvons encore mentionner une autre épreuve certificative non obligatoire, le « test d'enseignement secondaire supérieur » (TESS) destiné « aux élèves arrivés au terme de l'enseignement secondaire et correspondant aux compétences et savoirs attendus à l'issue des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles » (id. : 19).

Le CE1D et le TESS ont été introduits en 2009, sur base du *Décret visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire* (Ministère de la communauté française, 2009c).

Afin d'éviter d'accroître la concurrence entre réseaux et entre établissements scolaires, le décret interdit toute divulgation et diffusion des résultats. Seuls sont rendus publics les résultats globaux, c'est-à-dire les taux globaux de réussite et d'échec selon les types de classe (par exemple, l'ensemble des sixième primaires, ou des 1D, ou des 2D, etc.).

2.7. Le Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences (7 décembre 2007)

Ce décret définit précisément la structure du premier degré de l'enseignement secondaire et les différentes orientations possibles selon les différents cas de figure.

D'emblée, le décret rappelle que l'« élève ne peut redoubler aucune année constitutive du premier degré commun ou du premier degré différencié tels que définis par le présent décret, sauf dérogation accordée par le Gouvernement en cas d'absence motivée de longue durée. L'élève ne peut fréquenter le premier degré de l'enseignement secondaire pendant plus de trois années » (Ministère de la Communauté française, 2007a : 1).

Il faut préciser également qu'à côté de la limite des trois années de fréquentation possibles dans le premier degré, le décret prévoit également une limite d'âge. Aucun élève ne peut fréquenter une année du premier degré s'il atteint l'âge de seize ans avant le 31 décembre de cette année de fréquentation.

Le décret précise les modalités d'orientation vers une année complémentaire (1S *ou* 2S) et l'objectif de celle-ci :

« Une année complémentaire est organisée au bénéfice des élèves qui, au terme de la première ou de la deuxième années communes ou différenciées ou de l'année complémentaire organisée à l'issue de la 1^{re} année commune fréquentée après avoir suivi une année différenciée pour autant, dans ces deux derniers cas, que l'élève soit titulaire du Certificat d'Études de Base, éprouvent des difficultés telles qu'une année distincte ou supplémentaire s'avère indispensable pour leur permettre d'atteindre la maîtrise des socles de compétences visées à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique conformément à l'article 16, § 2, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et au décret du 19 juillet 2001 précité.

Durant cette année complémentaire sont pris en compte les besoins particuliers de l'élève concerné, et notamment ceux liés à son rythme d'apprentissage. L'organisation de cette année complémentaire vise à l'amener à résoudre les difficultés rencontrées dans la maîtrise de compétences, notamment en comblant les lacunes constatées et l'aider à s'approprier des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en favorisant chez cet élève le développement des compétences visées à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique conformément à l'article 16, § 2 du décret du 24 juillet 1997 et au décret du 19 juillet 2001 précités et qui ne présentent pas de difficulté pour lui.

Cette année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure » (id. : 2).

La nouveauté que ce décret introduit est la mise en place d'un degré différencié, « organisé sous la forme de deux années d'études dénommées 'première année différenciée' et 'deuxième année différenciée'. Il n'est accessible qu'aux élèves qui ne sont pas titulaires du Certificat d'Études de base et qui, soit ont suivi la sixième année de l'enseignement primaire ou qui soit sont âgés de douze ans au moins avant le 31 décembre de l'année

scolaire qui suit sans avoir fréquenté la sixième année de l'enseignement primaire » (id. : 4).

L'objectif du degré différencié est donc de faire acquérir à l'élève qui n'a pas son CEB le socle de compétences attendu en fin de sixième primaire. Si, au terme de la 1D, l'élève réussit l'épreuve externe et obtient son CEB (de plein droit ou sur avis du Conseil de classe), il rejoint alors la 1S ou la 1C. S'il échoue sa 1D, l'élève est orienté en 2D où l'objectif est exactement le même qu'en 1D : la maîtrise du socle de compétences attendu en fin de sixième primaire et sanctionnée par l'obtention du CEB. En cas de réussite, l'élève a le choix de s'orienter en deuxième année (2C ou 2S selon l'avis du Conseil de classe) ou dans une troisième année dans les formes et sections définies par le Conseil de classe (3FS). Si l'élève échoue la 2D, le Conseil de classe peut soit l'orienter dans une 3FS qu'il aura définie ou dans une année différenciée supplémentaire où l'élève aura une dernière chance d'obtenir son CEB. Précisons que cette année différenciée supplémentaire a été introduite plus tard, au cours de l'année scolaire 2010-2011.

Si l'élève échoue son année différenciée supplémentaire, il est orienté dans une 3FS. S'il réussit, il est orienté dans une troisième année spécifique de différenciation et d'orientation (3 S-DO). La 3 S-DO peut également accueillir tout élève qui n'a pas terminé son premier degré en trois ans ou qui aura eu seize ans avant le 31 décembre d'une année de fréquentation du premier degré.

Cette année est une autre nouveauté introduite par le décret. L'objectif est de faire acquérir à l'élève la maîtrise du socle de compétence attendu à la fin du premier degré commun, sanctionnée par le certificat d'études du premier degré (CE1D). Cette année tient compte également de l'éventualité que l'élève ne parvienne pas à la maîtrise de ce socle de compétences. Si tel est le cas, la 3 S-DO doit servir à l'élaboration d'un projet personnel et à l'orientation de l'élève vers les formes et sections les plus appropriées.

« Une année spécifique, dénommée troisième année de différenciation et d'orientation, peut être organisée au sein du deuxième degré au bénéfice des élèves qui, à l'issue du premier degré parcouru en trois ans et ce, sans préjudice de la disposition visée à l'article 26, § 2, alinéa 2, 3°, n'ont pas acquis la maîtrise des socles de compétences visés à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique conformément à l'article 16, § 2, du décret du 24 juillet 1997 et au décret du 19 juillet 2001 précités.

Au cours de la troisième année de différenciation et d'orientation, les besoins particuliers de l'élève et les difficultés qu'il rencontre sont pris en compte pour l'aider à poursuivre le développement des compétences entamé afin d'atteindre le niveau de maîtrise évoqué à l'alinéa premier. L'organisation de la troisième année de différenciation et d'orientation vise également à aider chaque élève à élaborer un projet personnel lui permettant de poursuivre sa scolarité. L'élaboration du projet personnel de l'élève est réalisée en collaboration avec le Centre psycho-médico-social concerné.

La troisième année de différenciation et d'orientation ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure » (id. : 6).

La 3 S-DO est la dernière occasion permettant, soit avant le 15 janvier, soit au terme de l'année, d'orienter un élève dans l'une des quatre formes d'enseignement.

*
* *

Depuis 1971, des modifications importantes ont été apportées à la structure et à l'organisation de l'enseignement secondaire, mais des éléments de continuité sont observés, tels que la mise en place et le prolongement d'un tronc commun, l'organisation de l'enseignement en cycles, la généralisation et l'harmonisation des épreuves externes, le principe des classes d'accueil qui ont évolué vers la forme actuelle du degré différencié, la volonté de décloisonnement des filières. On retrouve derrière ces éléments des valeurs humanistes d'ascension sociale, d'égalité des chances. Or, malgré ces valeurs, le premier point de ce chapitre nous a montré le décalage qu'il peut exister entre le texte et son application. Ce décalage interroge les modalités d'application des réformes, en l'occurrence du premier degré différencié mais aussi les objectifs fixés à notre enseignement, au-delà des valeurs formelles qu'il est possible de repérer à la lecture des textes légaux.

Une lecture critique du *Contrat pour l'École* dans le point suivant nous aidera à comprendre ce décalage, notamment par la mise en perspective des objectifs que ce contrat fixait à l'école en 2005 et l'application des réformes. Notons que le *Contrat pour l'École* n'est pas un texte légal qui modifie la structure et l'organisation de l'enseignement secondaire. En revanche, en identifiant les principales difficultés de l'enseignement belge francophone et en définissant les objectifs visant à les surmonter, ce texte initie des réformes ultérieures, notamment celle de 2007 qui a trait au premier degré. Notons également que ce texte ne marque pas une rupture par rapport à ce qui le précède. Il en est plutôt la réaffirmation et engage un pas supplémentaire vers une forme de centralisation par le pilotage que l'on peut déjà observer en 1971 à travers l'unification de la structure et de l'organisation de l'enseignement secondaire, en 1997 à travers une relative unification pédagogique, en 2002 par la mise en place de la Commission de pilotage du système éducatif, en 2006 par la mise en place des épreuves externes communes et le caractère obligatoire de l'épreuve du CEB depuis 2009.

3. Le Contrat pour l'École

Nous avons vu que la réforme du premier degré est accompagnée de toute une série de difficultés. Dans certains cas, cette réforme peut aboutir à des effets contraires à ceux escomptés, comme la mise en place de stratégies d'échecs. Ces difficultés s'accroissent, dans certaines trajectoires, à travers l'interdiction des redoublements tout au long du continuum pédagogique et celle de rester plus de trois années au sein du premier degré qui ont considérablement complexifié les possibilités de parcours. Par ailleurs, si certains parcours ne sont plus considérés comme des redoublements, ils s'y apparentent malgré tout très fort. Pour comprendre les intentions du législateur, nous proposerons une lecture critique de ces réformes en les mettant en lien avec les objectifs fixés dans le *Contrat pour l'École* (Ministère de la Communauté française, 2005) qui identifie quatre difficultés majeures de notre enseignement et qui propose six objectifs à atteindre afin de les résoudre.

3.1. PISA, le Contrat stratégique pour l'éducation et le Contrat pour l'École

La médiatisation des (mauvais) résultats de la Communauté française au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2000 et 2003, commandité par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a été l'élément qui a conduit la rédaction du *Contrat pour l'École* (de Commer, 2005). Ce qui aura essentiellement été retenu des enquêtes PISA est le caractère inégalitaire de l'enseignement belge francophone. Parmi les élèves de 15 ans qui y ont participé, il existe de grandes disparités du point de vue des performances mesurées : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences.

Fort de ce constat, la majorité au gouvernement de 2004, le PS et le CDH, a élaboré une vision commune pour l'enseignement. Cette vision commune était d'autant plus facile à construire qu'en vue des élections du 13 juin 2004, les deux partis avaient inscrit dans leurs programmes des thèmes et des moyens d'actions relativement similaires. On retrouvait de part et d'autre une « stratégie de renforcement de la qualité de l'enseignement, avec ses deux piliers, le recentrage sur les savoirs de base et une revalorisation de l'enseignement qualifiant » (id. : 9). Les deux partis évoquaient l'idée d'un tronc commun et d'un parcours différencié qui permettrait « au cours de ces huit années communes d'arriver par des chemins éventuellement différents aux mêmes socles de compétences » (id. : 10). Mentionnons encore le fait que les deux partis voulaient renforcer la Commission de pilotage et le rôle de l'inspection⁷³.

Après les élections, les deux partis ont jeté les bases du Contrat stratégique pour l'Éducation au sein de la déclaration de politique communautaire⁷⁴ et ont exprimé la volonté d'améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité de l'enseignement en Communauté française. Le Contrat stratégique, auquel ont participé une multitude d'acteurs du champ scolaire, deviendra le *Contrat pour l'École*, rendu public le 31 mai 2005, qui sera une version synthétique du premier.⁷⁵

Nous allons à présent évoquer les quatre grandes difficultés que le *Contrat pour l'École* identifie à notre enseignement ainsi que les six grands objectifs à atteindre pour les surmonter. Nous les mettrons ensuite en perspectives avec les observations réalisées au cours de cette recherche.

⁷³ Le renforcement du rôle de l'inspection sera institué par le *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques* du 8 mars 2007.

⁷⁴ Accord de gouvernement PS-CDH pour la Communauté française, 2004-2009, 9 juillet 2004.

⁷⁵ Pour une description détaillée du *Contrat pour l'École* depuis la médiatisation des résultats de PISA, voir de Commer, 2005.

3.2. Quatre difficultés, six objectifs⁷⁶

Quatre difficultés majeures dans le système éducatif de la Communauté française ont été mises en avant dans le *Contrat pour l'École*. Ce sont :

1. **Les apprentissages de base** – fondements indispensables des apprentissages ultérieurs et de l'exercice d'une citoyenneté active – ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous nos élèves. Les résultats obtenus aux différentes évaluations internationales en attestent. [...]
2. **Un nombre trop important d'élèves n'acquiert pas les compétences attendues.** De plus, trop nombreux sont ceux qui ne sont pas « à l'heure ». Le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé dans notre enseignement.
3. **Le système scolaire n'assure pas un enseignement optimal à chaque élève quel que soit l'établissement choisi.** Les différences actuelles entre établissements renforcent une ségrégation scolaire inacceptable dans notre société.
4. **Certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif,** vécu par les élèves comme une forme d'échec et, souvent, de relégation. Cet état de fait, notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif, est contre-productif.
(Ministère de la Communauté française, 2005 : 5)

Afin de lutter contre ces quatre difficultés, six objectifs, à atteindre pour l'horizon 2013, ont été fixés. Il s'agit de :

1. « Augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire », notamment en atteignant un taux de « 100 % d'élèves obtenant le Certificat d'études de base » (id. : 6).
2. « Améliorer les performances de chaque enfant », en responsabilisant « les acteurs en regard de l'amélioration des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. C'est une évidence, ce qui l'est moins, c'est que cette amélioration doit concerner les élèves les plus faibles » (id. : 7). Il s'agit plus précisément de réduire l'écart de performances entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles.
3. « Augmenter le nombre d'élèves 'à l'heure' », en proposant « aux élèves d'autres solutions que le redoublement » au travers « d'alternatives pédagogiques et de structures crédibles » (id. : 7).
4. « Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire » en ramenant « la part de variance des performances des élèves attribuables à l'établissement de 56 % à 40 % » et en réduisant « le niveau de ségrégation scolaire à moins de 40 % » (id. : 8).
5. « Mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif » en cherchant à « construire une réelle égalité entre les filières, supprimer les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre les filières [...] les efforts réalisés devront permettre de réduire progressivement et fortement le nombre d'attestations

⁷⁶ Les difficultés et objectifs seront présentés à partir des liens qu'ils entretiennent avec notre objet de recherche.

d'orientation(s) restrictive(s) délivrées à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire [...] » (id. : 9).

6. « Lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement » (ibidem).

3.3. Les alternatives pédagogiques au redoublement

« Il convient de développer des outils pédagogiques pour résoudre les difficultés d'apprentissage dès qu'elles se présentent et de garantir des résultats tout en s'adaptant aux rythmes d'apprentissage. Dotés d'alternatives pédagogiques et de structures crédibles, les enseignants, les Conseils de classe et les établissements pourront proposer aux élèves d'autres solutions que le redoublement. Ces alternatives seront développées depuis l'école maternelle jusqu'au terme de l'enseignement obligatoire, avec une attention particulière pour le continuum pédagogique allant de l'enseignement maternel à la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 7).

Les années complémentaires sont des alternatives pédagogiques qui ne sont pas considérées comme des redoublements de l'année antérieure (Ministère de la Communauté française, 2009 : 3). Or, il est parfois difficile de ne pas les considérer comme tels. En effet, dans bon nombre d'écoles, les 1S sont mélangées aux 1C – des quatre écoles observées dans la présente recherche, seule l'ES3 a séparé l'année complémentaire du degré commun. La structure du programme diffère légèrement mais il n'empêche que, dans ce cas de figure, les élèves de l'année complémentaire revoient, pour l'essentiel, la même matière que celle vue l'année précédente, avec les mêmes méthodes pédagogiques.

« [...] il y a peu de différences entre la 2C et la 2S. C'est juste des doubleurs. »
(Entretien avec un enseignant de 1C, ES4, 2009-2010)

Dans son document, la Commission de pilotage (2011) indique que dans près de la moitié des écoles observées dans l'enquête, « on trouve des élèves de 1S regroupés avec des élèves de 1C et des élèves de 2S regroupés avec des élèves de 2C » (id. : 11). La Commission de pilotage montre également que les classes regroupées rassemblent en moyenne 20,3 élèves contre 14,7 élèves pour les classes séparées. Il serait intéressant d'évaluer les performances des élèves selon le type d'organisation des classes complémentaires.

Pourtant, nous avons vu dans le point précédent que le *décret organisant le premier degré* (Ministère de la Communauté française, 2001b) prévoyait un apprentissage individualisé qui permettrait à la fois de combler les lacunes dans certaines matières et de continuer à avancer à un rythme plus assidu dans les matières qui ne posent pas de problème. C'est donc au niveau de l'application du décret au sein des établissements que le problème se pose. Il conviendrait d'engager une étude à grande échelle sur les modes d'organisation des classes complémentaires au sein des établissements de la Communauté française et de voir quels seraient les obstacles à une application optimale du décret (manque de moyens des écoles pour appliquer le décret, mauvaise interprétation du texte, etc.).

Néanmoins, que les années complémentaires soient mélangées aux années communes ou qu'elles constituent des classes à part, les élèves restent dans les deux cas une année

supplémentaire au sein du premier degré. Même si les années complémentaires ne sont pas considérées comme des redoublements, elles s’y apparentent très fort. Les élèves qui y sont orientés revoient globalement la même matière que l’année précédente, seules les méthodes d’apprentissage peuvent éventuellement changer.

Peut-être qu’une alternative serait de ne pas organiser des années complémentaires *complètes*, sauf pour certains élèves qui connaîtraient de profondes difficultés, mais plutôt des « matières complémentaires ». Les attributions d’heures de cours des années complémentaires pourraient être maintenues, ce qui n’impliquerait aucun changement concernant l’engagement des enseignants. Les 1S et 2S seraient conservées mais, en revanche, les élèves y seraient orientés uniquement pour les cours où ils rencontrent des difficultés. Cela pourrait se faire de façon préventive, au regard des résultats à l’épreuve externe du CEB en fixant un seuil d’orientation. On pourrait par exemple imaginer que les élèves ayant obtenu moins de 60 % en mathématiques seraient, pour cette branche, et pour cette branche seulement, orientés en 1S avec la possibilité de rejoindre la 1C à n’importe quel moment de l’année. À l’inverse, si l’on constate qu’un élève rencontre des difficultés en mathématiques en cours de 1C, et que le cours de remédiation n’y change rien, il pourrait être orienté en 1S pour cette branche, et pour cette branche seulement si tout se passe bien dans les autres matières, à n’importe quel moment de l’année également, comme le prévoit le décret pour des orientations vers l’année complémentaire complète. Pour que cette idée d’organiser des « matières complémentaires » soit pleinement cohérente, il conviendrait de l’étaler tout au long des six années de l’enseignement secondaire. Autrement, que faire d’un élève en fin de deuxième qui n’aurait pas réussi le cours de mathématiques ? L’idée n’est bien évidemment pas de reporter le redoublement mais d’accompagner l’élève en difficulté *jusqu’à la fin* de sa scolarité. Ce système aurait l’avantage de mettre en place un véritable plan d’apprentissage individualisé, en permettant à l’élève de continuer à avancer normalement dans les matières où il ne rencontre pas de problème tout en lui assurant une pédagogie ciblée sur ses difficultés.

Dans le degré différencié, autre alternative pédagogique au redoublement, le passage de la 1D vers la 2D n’est pas considéré comme un redoublement. Suivant l’organisation en cycles du continuum pédagogique, la 2D doit s’inscrire dans la continuité de la 1D, le principe étant de permettre à l’élève d’avancer à son rythme. Dit autrement, si au terme de la 1D l’élève n’a pas pu atteindre la maîtrise des socles de compétences attendus en fin de sixième primaire, la 2D doit lui permettre d’atteindre cette maîtrise, sur base des acquis en 1D. On ne peut toutefois s’empêcher de constater une certaine ambiguïté qui peut prêter à confusion. En effet, l’élève orienté en 2D est celui qui n’a pas réussi sa 1D, qui n’a pas réussi l’épreuve externe octroyant le CEB. Il s’agit d’un élève en échec qui, au terme de la 2D, devra à nouveau passer l’épreuve externe pour confirmer sa maîtrise des socles de compétences de fin de sixième primaire. L’organisation en cycle implique de ne pas considérer la 2D comme un redoublement mais la nécessité de repasser l’épreuve externe et le maintien de l’élève pendant une année supplémentaire dans le degré différencié font que la 2D s’apparente malgré tout à une forme de redoublement. Par ailleurs, on peut à nouveau poser la question de la probabilité de réussite en 2C ou en 2S d’un élève issu d’une 2D et qui n’a pas vu la matière de 1C. On se souvient que c’est le cas de César dont le titulaire pense qu’il devra rejoindre une 3 S-DO avant d’intégrer l’enseignement général.

La 3 S-DO est une année particulière, une sorte d'année transitoire entre le premier et le second degré, bien qu'elle fasse partie du second degré. Elle est destinée aux élèves qui n'ont pas obtenu leur CE1D et doit leur permettre de s'orienter, à la date du 15 janvier ou au terme de l'année, vers une troisième année de l'une des quatre formes d'enseignement. Au terme de la 3 S-DO, l'élève aura au moins deux années de retard puisque, d'une part, il aura soit passé trois années dans le premier degré sans le réussir, ou aura été trop âgé pour le terminer, et, d'autre part, il sera de toute façon orienté vers une troisième année.

Les différentes alternatives pédagogiques mises en place se traduisent de toute façon par l'accumulation d'un retard en termes d'années. Dit autrement, si ces alternatives permettent, dans leur principe, d'assurer à tous les élèves la maîtrise d'un socle commun de compétences, elles ne se traduisent pas par une augmentation du nombre d'élèves à l'heure. Dans cette perspective, on peut considérer les alternatives pédagogiques au redoublement comme des nouvelles formes de redoublements mieux adaptées pédagogiquement dans leur principe.

Par ailleurs, dans certaines trajectoires, la structure du premier degré peut constituer un obstacle pour l'une des priorités définies par le Contrat pour l'École, celle de « conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 17). Les compétences de base sont structurées par des socles de compétences spécifiques à chaque étape du continuum pédagogique. Elles constituent le « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Ministère de la Communauté française, 1997 : 2). En d'autres termes, les compétences de base englobent l'ensemble des socles de compétences jusqu'à la fin du continuum pédagogique. L'élève qui les maîtrise est celui qui est titulaire du CE1D au terme du premier degré commun ou de la 3 S-DO.

Si le premier degré différencié doit amener les élèves en difficulté à maîtriser les socles de compétences attendus en fin de sixième primaire, la limitation de fréquentation du premier degré à trois années interdit, pour certaines trajectoires liées au degré différencié, la maîtrise de l'ensemble des compétences de base. C'est le cas notamment d'élèves comme Hanna qui, après avoir échoué une sixième primaire, a échoué la 1D et la 2D. Elle sera orientée vers une 3P sans même maîtriser le socle de compétences de sixième primaire ni, en conséquence, celui de fin du premier degré. On peut évoquer la situation de Daniel qui, après une 6P, est passé en 1D, puis en 1C et en 1S pour l'année 2011-2012. Comme il aura passé trois ans dans le premier degré, il sera automatiquement envoyé en 3P en 2012-2013, sans son CE1D. Bertrand, après un échec en cinquième primaire, puis en 1D, a obtenu son CEB en 2D mais a choisi de s'orienter en 3P pour l'année 2011-2012, sans CE1D. Rappelons encore les situations de César et de Dona qui ont obtenu leur CEB au terme de la 2D et qui ont choisi de s'orienter en 2C pour l'année 2011-2012. Ces élèves ont peu de chance d'obtenir leur CE1D, à moins de passer par une 3 S-DO. On peut également s'interroger sur l'avenir d'Adrien et Louis, issus respectivement d'une quatrième et d'une cinquième primaire, qui ont échoué leur 1D et qui accusent un retard tel que l'on peut raisonnablement douter de leur réussite en 2D.

3.4. La transformation d'un choix par défaut en un choix positif : une illusion ?

« Aujourd'hui, le choix de la filière est trop souvent le fruit d'une orientation négative à partir de l'échec ou de l'impossibilité présumée de poursuivre sa scolarité dans la filière où l'on se trouve. C'est une glissade, un 'toboggan', une chute. Nous ne pouvons l'accepter. » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 9).

Le *Contrat pour l'École* pointe ici le processus de relégation existant entre les filières, ou formes, de l'enseignement secondaire. Ce processus instaure une hiérarchie entre celles-ci, une hiérarchie « absolue » qui « ordonne les formes d'enseignement et valorise le général au détriment du technique et du professionnel » (Charlier, 1987 : 260-262). La suppression de la deuxième année professionnelle (2P) et la mise en place d'un tronc commun, dans le cadre de la réforme du premier degré, visent à retarder l'entrée dans l'enseignement qualifiant afin que celle-ci soit davantage un choix positif et volontaire, motivé par un réel projet d'avenir, plutôt qu'une orientation par défaut, une orientation restrictive.

L'objectif 5 du *Contrat pour l'École* cherche à « réduire progressivement et fortement le nombre d'attestations d'orientation(s) restrictive(s) délivrées à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Le taux d'élèves s'orientant volontairement et positivement vers les filières qualifiantes sera fortement augmenté. » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 9). En d'autres termes, il s'agit de laisser à l'élève le choix le plus large possible de s'orienter vers l'une ou l'autre filière de l'enseignement secondaire. Le choix de l'enseignement qualifiant doit être positif, c'est-à-dire libre et volontaire.

« Le Contrat veut construire une réelle égalité entre les filières, supprimer l'effet toboggan et les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre les filières. » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 9).

La mise en place du tronc commun, les années complémentaires, le degré différencié et la 3 S-DO sont autant d'éléments mis en place pour tenter d'endiguer les processus de relégation et la délivrance d'attestations d'orientations restrictives. En supprimant la relégation et les attestations d'orientations restrictives, le choix du qualifiant sera un choix positif, ce qui aura pour effet d'établir une égalité entre les filières. En effet, les processus de relégation dévalorisent l'enseignement qualifiant à double titre. Étant jugé plus facile que l'enseignement général, on y envoie les élèves que l'on juge incapables de réussir dans cette forme d'enseignement. En conséquence, l'enseignement qualifiant concentre un taux important d'élèves relégués, ayant subi le jugement scolaire de leur incompétence. Considérant cela, le raisonnement mis en avant par le Contrat est parfaitement cohérent. Cependant, les portraits nous ont permis de voir à quel point la relégation peut être un processus complexe et multiforme, particulièrement difficile à combattre tant elle fait intervenir un ensemble de facteurs qui dépassent largement la sphère scolaire au sens strict. Par ailleurs, la dévalorisation de l'enseignement qualifiant est liée à un idéal de l'enseignement au sommet duquel se trouvent les études universitaires et le doctorat. Dès lors, toutes les formes d'enseignement qui s'éloignent de la voie qui mène aux études supérieures sont dévalorisées car elles sont évaluées à l'aune des critères qui fondent l'enseignement général (André, 2009 ; Souto Lopez & Charlier, 2010).

De quelle manière a-t-il été concrètement prévu de réduire les attestations d'orientations restrictives au sein du premier degré ? Comment un choix d'orientation par défaut peut-il aujourd'hui, dans notre système d'enseignement, devenir un choix positif ? L'introduction de « nouvelles notions » accompagnant la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire nous éclaire sur ces questions.

Parmi ces nouvelles notions, nous pouvons relever :

- *Orientation en fin d'année* : le Décret instaure, pour la première fois, un système d'orientation qui permet au Conseil de classe de guider positivement l'élève vers les formes et sections d'enseignement les plus appropriées (DFS) à son futur parcours tout en offrant des possibilités alternatives d'orientation. Le choix est laissé aux parents d'opter soit pour la (les) solution(s) proposée(s) soit pour l'orientation positive proposée par le Conseil de classe. La nouveauté dans ce système réside, outre le choix laissé aux parents, dans le fait que le Conseil de classe, dans son action d'orientation, devra s'exprimer non plus en termes de restriction d'accès mais en termes de possibilités d'orientation pour l'élève.
- *Définition des formes et des sections* : le Conseil de classe définit les formes et sections (DFS) que l'élève peut fréquenter en 3^{ème} année. Si l'élève et ses parents choisissent de suivre la décision du Conseil de classe, il doit s'inscrire dans une des 3^{èmes} années indiquées. La définition des Formes et Sections est contraignante.
- *Orientation d'études conseillées et éventuellement déconseillées* : après avoir défini les formes et sections (DFS) que l'élève peut fréquenter en 3^{ème} année, le Conseil de classe indique à l'élève quelles sont les subdivisions ou les options qui seraient susceptibles de correspondre à son projet de formation personnel. Il s'agit ici d'un conseil qui ne présente aucun caractère contraignant pour l'élève.

(Ministère la Communauté française, 2009 : 5)

L'« orientation en fin d'année » laisse la possibilité à l'élève et aux parents de soit suivre l'avis du Conseil de classe, soit choisir parmi les autres alternatives que celui-ci propose. Dans les deux cas, les formes et sections auront été définies par le Conseil de classe et le choix des parents et de l'élève ne pourra en aucun cas sortir de ce cadre. En d'autres termes, il s'agira d'un choix contraint. En effet, la définition des formes et des sections sera établie à partir des résultats scolaires. Cela signifie qu'un élève jugé inapte à poursuivre dans l'enseignement général, sera orienté vers des formes et sections jugées plus faciles et, de ce fait, considérées comme mieux adaptées à l'élève. Par exemple, celui qui n'a pas obtenu son CEB au terme du premier degré différencié ne pourra pas poursuivre dans l'enseignement général. Il en va de même pour l'élève qui n'a pas obtenu son CE1D. Dans le meilleur des cas, il sera orienté vers une 3 S-DO avec une éventuelle possibilité, toujours selon les résultats, de s'orienter librement vers l'une des quatre formes d'enseignement. L'élève et ses parents ne pourront de toute façon pas choisir autre chose que ce qui a été proposé par le Conseil de classe, qu'il s'agisse des formes et sections conseillées ou des alternatives possibles.

S'exprimer non plus en termes de restrictions mais en termes de possibilités d'orientations à l'intérieur d'un cadre limité ne supprime en rien la restriction en tant que telle. Elle devient simplement moins visible. Le principe moteur de la relégation ne disparaît pas. Dans le meilleur des cas, le *sentiment* de relégation s'atténue pour le jeune. Seuls les élèves jugés capables de poursuivre l'enseignement général pourront choisir librement entre toutes les filières possibles. Pour les autres, il y a bien restriction et l'« effet toboggan » est toujours présent. La nouveauté ne réside donc pas dans la transformation d'un choix par défaut en un choix positif, mais bien dans une meilleure information concernant les autres orientations possibles que celles refusées. L'élève sera « mieux » orienté car mieux informé mais sera toujours relégué. Notons que si cette meilleure information ne supprime pas la relégation, elle devrait toutefois avoir pour effet de diminuer sensiblement les taux de redoublement et de réorientations successives au sein du second degré de l'enseignement professionnel, les choix d'option devenant moins hasardeux.

3.5. L'apparition d'une nouvelle forme de relégation : la relégation douce

Si l'on reprend les résultats globaux des deux écoles observées à Charleroi, on constate qu'en 2009-2010, pour les 1D de l'ES3, quatre élèves sur dix (Sylvie, Sonia, Daniel et Angelo), tous issus d'une sixième primaire, ont obtenu leur CEB, trois de plein droit et Angelo (49,5 % en mathématiques) sur avis du Conseil de classe. Cela donne un taux de réussite de 40 %. Au cours de la même année, un élève sur quatre (Johnny) en 2D a obtenu son CEB sur avis du Conseil de classe (47,5 % en mathématiques), ce qui donne un taux de réussite de 25 %. Cet élève était en 6^e primaire en 2007-2008, avant d'avoir été orienté en 1D.

Concernant les 1D de la même école en 2010-2011, trois élèves sur sept ont réussi l'épreuve externe, une de plein droit (Kristina) et deux sur avis du Conseil de classe (Kenza et Gerardo, 45 % en mathématiques pour tous les deux), soit un taux de réussite de 42 %. Kristina est issue d'une cinquième primaire, Kenza et Gerardo d'une sixième primaire. Parmi les élèves de 2D, trois élèves sur cinq (César, Bertrand et Jason) ont réussi leur CEB, César et Bertrand de plein droit et Jason (42 % en mathématiques) sur avis du Conseil de classe. Cela donne un taux de réussite de 60 %. Avant leur orientation en 1D, César était primo-arrivant et avait terminé ses primaires au Malawi ; Bertrand provenait d'une cinquième primaire et Jason était issu d'une sixième primaire.

Sur les neuf élèves de 2D de l'ES4 en 2010-2011⁷⁷, trois élèves (Dona, Sébastien et Virginie) ont obtenu leur CEB, Dona et Sébastien de plein droit et Virginie (48 % en mathématiques) sur avis du Conseil de classe, ce qui donne un taux de réussite de 33,3 %. Les trois élèves étaient passés d'une cinquième primaire à une 1D avant d'arriver en 2D.

En d'autres termes, sur trente et un élèves en 1D et 2D dont nous avons suivi les résultats aux épreuves externes de 2010 et 2011, quatorze élèves ont obtenu leur CEB, soit un peu moins de la moitié. Ceux qui ont réussi leur 1D (sept élèves sur treize) ont automatiquement rejoint le tronc commun. Nous savons que Sylvie a réussi sa 1C malgré

⁷⁷ Nous n'avons pas les résultats de 2009-2010, ni les résultats de 1D de 2010-2011.

certaines difficultés alors que Daniel a été orienté en 1S pour l'année 2011-2012. Il s'agit d'élèves qui restent fragiles scolairement et dont nous pouvons supposer qu'une partie rejoindra le professionnel.

Parmi les sept élèves sur dix-huit de 2D observés au cours des deux années de recherche et qui ont obtenu leur CEB, seuls Dona et César ont choisi de s'orienter vers une deuxième année, avec toutes les incertitudes que l'on sait quant à leur parcours ultérieur. En d'autres termes, seuls deux élèves sur dix-huit rejoindront le tronc commun après leur 2D. Les autres ont soit été orientés directement vers l'enseignement professionnel parce qu'ils étaient trop âgés pour rester dans le premier degré, soit ont fait le choix de s'y orienter plutôt que de rejoindre une deuxième année. De cette manière, les retards dans les apprentissages accumulés tout au long du continuum pédagogique ont, en douceur, orienté ces élèves vers le professionnel.

La Commission de pilotage a relevé le taux de réussite aux épreuves externes de 2009 et de 2010 pour les 1D. Parmi les 5 005 élèves inscrits en 1D en 2009, 16,7 % des élèves ont réussi. Parmi les 4 372 élèves inscrits en 2010, 31,1 % ont réussi. Malgré une nette amélioration entre les deux années⁷⁸, le taux de réussite reste particulièrement faible. Il aurait été intéressant d'avoir également le taux de réussite des 2D pour l'année 2010 (puisqu'en 2008-2009, il n'y avait encore aucun élève en 2D étant donné que la réforme du premier degré était entrée en vigueur cette année-là) et les orientations de ces élèves après leur 2D. Il serait également intéressant de voir, parmi les élèves du degré différencié qui ont rejoint le tronc commun, la proportion de ceux qui obtiennent leur CE1D et le différentiel entre ceux issus d'une 1D et ceux issus d'une 2D.

Le principe même de la relégation n'étant pas supprimé, à savoir l'orientation des élèves à partir de leurs performances scolaires vers des formes d'enseignement jugées plus adaptées, c'est l'*expression* de la relégation qui change. Elle devient tacite et se réalise imperceptiblement tout le long du continuum pédagogique. Cette relégation revêt une forme « douce » dans la mesure où l'élève, en fin de 2D, se voit proposer « positivement » un ensemble d'orientations possibles et limitées, qui sont censées correspondre davantage à son « profil » que les orientations qui lui sont refusées. Le sentiment de relégation peut s'atténuer et il est possible que nous assistions à une diminution sensible des taux de redoublement au second degré de l'enseignement technique et professionnel, suite à une meilleure information et orientation dans ces formes d'enseignement, mais l'effet sur la représentation hiérarchique des filières reste le même : les meilleurs *peuvent* et, si possible, doivent, rester dans le général. Les moins bons *doivent* passer dans le qualifiant.

⁷⁸ La presse a relayé cette augmentation du taux de réussite en ce qui concerne les classes de sixième primaire (près de 5 % d'augmentation du taux de réussite) en avançant que les épreuves de 2010 étaient plus simples que celles de 2009. Même s'il est possible que cette information soit vraie, elle peut difficilement expliquer à elle seule une telle augmentation, notamment dans le degré différencié. Nous pouvons considérer, d'une part, que les équipes pédagogiques qui enseignent dans le degré différencié accumulent une certaine expérience qui leur permet d'adapter leur pédagogie et la rendre plus efficace. D'autre part, une certaine forme de bachotage qui consiste à entraîner les élèves à réussir l'épreuve externe sur base des épreuves précédentes a pu être observée au cours de cette recherche. Cette technique de bachotage ne risque-t-elle pas, en poussant le raisonnement à l'extrême, de transformer le CEB en la confirmation de la capacité d'un élève à passer l'épreuve externe plutôt qu'à maîtriser les socles de compétences attendues à la fin de la deuxième étape du continuum pédagogique, de la même manière qu'un test de QI ne mesure rien d'autre que la capacité des gens à passer un test de QI ?

4. En guise de conclusion

Les observations et les différents entretiens menés auprès du personnel pédagogique, des élèves et des membres de famille ont permis de dégager toute une série de difficultés liées au premier degré différencié. La liste de ces difficultés ne prétend pas, d'une part, à l'exhaustivité puisqu'elle ne concerne que les établissements ciblés dans cette recherche ni, d'autre part, représenter la situation de l'ensemble des écoles organisant un premier degré différencié. Néanmoins, nous pouvons supposer que ces difficultés doivent se rencontrer, à des degrés variables, dans d'autres établissements.

Parmi les différentes difficultés observées, celle qui nous paraît la plus importante est l'éclatement des parcours d'élèves vivant des situations familiales souvent compliquées. Il est assez remarquable de constater que les classes observées dans le degré différencié concentrent autant d'élèves dont les difficultés dépassent largement la sphère strictement scolaire face auxquelles les enseignants sont le plus souvent démunis.

Les observations réalisées dans cette recherche montrent que la réforme du premier degré est loin d'aboutir aux résultats escomptés en termes de taux de réussite. La Commission de pilotage a montré que ce taux peut fortement varier d'une école à l'autre. On peut donc supposer que l'explication de cette variation tient en partie à la manière dont chaque équipe pédagogique applique le décret. Mais la liberté pédagogique ne peut expliquer à elle seule cette variation. La composition des classes, le nombre d'élèves, leur parcours antérieur, leur situation familiale sont autant de facteurs qui peuvent intervenir dans les différences de performances. La structure même du premier degré peut constituer un obstacle par sa complexité et son manque de lisibilité, aussi bien aux yeux des élèves et des familles qui se perdent dans un labyrinthe de trajectoires, qu'aux yeux de certains enseignants qui ne maîtrisent pas cette complexité. Les passages automatiques de la 1S vers la 2C peuvent inciter des comportements d'inertie et favoriser dès lors une accumulation des retards dans les apprentissages. Les alternatives pédagogiques au redoublement sont censées répondre à l'objectif d'augmenter d'une part le nombre d'élèves à l'heure et, d'autre part, la proportion de ceux qui maîtrisent les compétences de base. Or, ces alternatives se traduisent toutes par un retard en termes d'années. Par ailleurs, si elles permettent d'assurer une proportion plus élevée d'élèves maîtrisant les socles de compétences attendus en fin de sixième primaire, la limitation de fréquentation du premier degré à trois années interdit, dans certaines trajectoires liées au degré différencié, la maîtrise de l'ensemble des compétences de base.

Cette recherche a montré à quel point la relégation est un processus dynamique et complexe, qui peut changer de forme lorsque l'on cherche à le combattre. La relégation est devenue, tout au long du continuum pédagogique, plus « douce » dans la mesure où elle est moins visible. L'interdiction des redoublements dans l'enseignement primaire conduit certains élèves vers le degré différencié dont une minorité seulement rejoint le tronc commun, sans l'assurance pour autant d'obtenir le CE1D. En d'autres termes, les élèves qui ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés sont progressivement orientés vers l'enseignement professionnel, mais avec moins de brutalité que dans l'ancienne structure du premier degré. L'expression de la relégation change, mais son principe ne reste bien présent.

La Communauté française cherche, à travers les décrets qu'elle promulgue et les objectifs qu'elle assigne à l'enseignement, à réaliser une alchimie difficile : assurer aussi bien l'égalité des chances de réussite que l'égalité entre les filières. C'est-à-dire permettre à tous les élèves un accès égal aux connaissances, leur offrir la possibilité de poursuivre des études supérieures tout en étant soucieuse que chaque élève jouisse d'une égale dignité, quelle que soit la filière d'orientation. C'est là un équilibre particulièrement difficile à atteindre dans le système d'enseignement actuel, c'est-à-dire dans sa structure, dans ses objectifs, dans ses décrets, dans sa liberté pédagogique, dans le travail des enseignants, dans l'accompagnement des parents, bref, dans son *effectivité*. Cette effectivité provoque une tension entre l'objectivité d'égalité des chances de réussite et celui d'égalité entre les filières. En effet, l'égalité des chances de réussite implique, indirectement, la possibilité pour tous les élèves de poursuivre des études supérieures. Bien que toutes les formes d'enseignement permettent formellement, selon diverses modalités et passerelles, d'accéder à l'enseignement supérieur, il est clair que l'enseignement général reste la voie royale pour y accéder. En d'autres termes, assurer à tous les élèves la possibilité de poursuivre des études supérieures revient, dans l'effectivité actuelle de notre enseignement secondaire, à maintenir les élèves dans l'enseignement général et, par conséquent, à valoriser cette forme d'enseignement au détriment des autres. C'est bien le processus de relégation qui constitue le nœud du problème et qui provoque cette tension. Il existe bien évidemment des élèves qui choisissent l'enseignement professionnel et qui ont des projets d'études supérieures (Souto Lopez & Charlier, 2010) mais ils restent minoritaires. Les autres ont littéralement « échoué », dans les deux sens du terme, dans cette forme d'enseignement après des redoublements et des réorientations successifs.

Combattre la relégation devrait en principe aider à instaurer une égalité entre les filières et tendre vers une égalité des chances de réussite. Cependant, il existe différentes manières de la combattre, selon que l'on cherche, tout au long du continuum pédagogique, à supprimer la relégation en maintenant les élèves en difficultés dans un tronc commun dont l'enseignement reste un enseignement strictement général, ou selon que l'on cherche à valoriser l'enseignement qualifiant. Nous sommes pour l'instant dans la première option, ce qui participe à maintenir la hiérarchisation entre les filières.

Les tentatives d'endiguer les processus de relégation doivent donc tenir compte *à la fois* de la question de l'égalité des chances et de celle de l'égalité des filières. Il peut s'agir, par exemple, d'assurer une formation commune tout en ne discriminant pas les filières jugées plus faciles. Dans cette perspective, l'allongement du tronc commun ne doit pas se limiter à dispenser un enseignement strictement général, mais offrir une large palette des formes d'enseignement afin, d'une part, d'amener l'élève à découvrir les différentes voies que propose l'enseignement secondaire et, d'autre part, d'aider les acteurs impliqués dans l'orientation des élèves à évaluer au mieux les compétences de ces derniers. De cette manière, les élèves ne seraient plus orientés vers le technique et le professionnel en raison de leur inaptitude à poursuivre dans le général mais bien en raison de leurs capacités dans telle ou telle pratique professionnelle. C'est en cela qu'une orientation négative pourrait se transformer véritablement en une orientation positive.



Dessiné par M. de La Harpe

L'ENFANCE.

J. B. de La Harpe delin.

*Dans l'Enfance toujours des pleurs Des livres de toutes couleurs!
Un Pédant porteur de tristesse, Des châtimens de toute espèce.*

*Paris chez L'Épicière graveur du Roi au coin de l'Allée neuve du Quay des Orfèvres.
Et chez L. Jombert avec gravure du Roi rue des Regens vis à vis le mur de S. Yves. Avec Privilege du Roi.*

Conclusions générales

Les quelques vers qui figurent sous la gravure d'époque reprenant le motif du tableau de Dandré-Bardon que nous avons évoqué dans l'introduction nous serviront également de matière à formuler les conclusions générales de ce rapport. La légende de la gravure, sous forme de poème, en traduit d'une certaine manière la morale, et en fournit une élucidation partielle : *Dans l'Enfance toujours des pleurs – Des livres de toutes couleurs – Un Pédant porteur de tristesse – Des châtiments de toute espèce*. Nous retrouvons là quelques thèmes qui nous ont accompagné au fil de notre travail, des souffrances scolaires infantiles (devenues souffrances adolescentes) aux motifs autoritaires de cette souffrance, des motifs variés, les commentaires accompagnant le tableau de Dandré-Bardon au Musée d'Aix indiquant que la férule n'est pas le seul instrument de coercition présent dans le tableau.

Que la tristesse soit celle du « pédant » fournit un instrument d'intelligibilité de cette scène ambiguë que nous avons tenté d'élucider en introduction, et rappelle également combien les jugements moraux des agents scolaires ont rencontré en ce rapport la morale familiale, que celle-ci résiste ou cède à l'école selon les diverses configurations examinées. Enfin, les livres « de toutes couleurs » rappellent la teneur scolaire du savoir, inégalement répartie dans le capital culturel des familles rencontrées, ces « beaux livres » suscitant aussi un appétit très inégal dans un continuum qui va des élèves qui adulent l'école aux élèves qui « n'aiment pas » l'école, ou pour reprendre une formule à un des parents interviewés, ne sont pas « très copain » avec l'école.

*
* *

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes efforcés de rester au plus proche de la réalité quotidienne des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire avec pour axe central des prospections empiriques leurs difficultés scolaires, selon la configuration à chaque fois singulière des trois sphères de vie, familiale, scolaire et juvénile.

Pour ce faire, nous sommes partis du plus proche tout d'abord, des situations microsociologiques observées en salle de classe, en dégagant une constellation de difficultés variées liées à un ensemble d'interactions : élèves-enseignants, élèves-familles, familles-enseignants, élèves entre eux. Ces « **difficultés** » **des élèves** ont été catégorisées à partir de la grille de lecture proposée par Becker (1952), définie à partir du point de vue des enseignants sur ce qui leur pose problème dans leur travail. Cette catégorisation, dans l'esprit de l'école de Chicago et de ses vertus épistémologiques en matière d'enquête de terrain, permet le rangement des matériaux de terrain dans un ordonnancement *au plus proche* du matériau, par opposition aux « grandes théories » (Mills 1959 et 2000) qui peuvent s'avérer trop abstraites dans leur déconnection avec la réalité empirique.

Les trois ordres de difficultés des enseignants dans leur travail avec les élèves évoquées par Becker nous ont permis ainsi de « ranger » à un premier niveau d'intelligibilité le matériau de terrain dans les catégories des difficultés « scolaires » (au sens où elles sont liées à la transmission des savoirs scolaires), « comportementales » (tout ce qui a trait à la

discipline) et d'acceptabilité morale (la distance morale entre enseignants et élèves). Ce sont tous ces éléments en apparence anodins, bien connus des enseignants et des élèves, qui structurent une partie des interactions entre élèves et enseignants mais aussi des élèves entre eux. Chaque élève rencontre un nombre plus ou moins élevé de ces difficultés et, pour certains d'entre eux, il était déjà possible en début de première année secondaire d'en identifier certains qui étaient scolairement « sur le fil », en voie vers un décrochage scolaire, comme la fin du chapitre I le précise.

La présentation de ce chapitre, qui énumère une litanie de difficultés, pourra sembler fastidieuse à certains lecteurs. Mais elle permet de sérier et identifier l'ensemble des « problèmes » avant de faire un nouveau saut d'analyse en direction de principes d'intelligibilité qui s'emparent de ces différents problèmes et en révèlent les logiques profondes, comme ceux qui sont utilisés dans le chapitre III sur l'espace-temps. Les vertus de ce chapitre I sont donc essentiellement d'assurer cette jonction entre les données de terrain et des analyses posées à un palier d'intelligibilité supérieur, ainsi que de fournir aux enseignants plongés dans la réalité immédiate du travail quotidien un tableau global des difficultés qui leur permet de prendre une distance (à travers une enquête *détachée*) par rapport à leur pratique quotidienne, ceci pouvant stimuler ainsi leur réflexivité en attirant leur attention sur des dimensions de ces problèmes qui sont traités de manière *évidente* et *naturelle* (*taken for granted*) dans les pratiques quotidiennes.

Toujours en suivant la « piste » Becker, nous avons cherché à comprendre la manière dont certains enseignants construisaient leur travail pédagogique, en s'adaptant à leur manière toujours spécifique (à l'échelle individuelle) à ces difficultés, en développant un « style », une « patte » particulière. Nous avons vu alors comment la *carrière* professionnelle pouvait influencer la manière d'enseigner et d'interagir avec les élèves, mais aussi avec les parents, les collègues et la direction. Cette nécessité d'aborder le **point de vue enseignant** pour le remettre en relation, dans une logique propre à certains travaux-phare de l'école de Chicago (Becker 1985, Goffman 1961), avec les points de vue qui se rencontrent sur le même espace social, le *point de vue de l'élève* et le *point de vue familial*, permettait à la fin de ce chapitre d'aborder la manière dont les enseignants voient les familles (et les difficultés qu'elles représentent à leurs yeux). A nouveau, la vertu de ce chapitre est de nourrir le travail d'intelligibilité du chercheur tout en fournissant sous la forme d'un *décentrement* sociologique une possibilité de réflexivité accrue aux agents scolaires.

Partant des « micro-situations » évoquées plus haut pour la salle de classe, nous avons déplacé la portée de l'analyse à un niveau plus large en considérant **l'école comme une structuration sociale de l'espace-temps**. Cet angle d'analyse intermédiaire situant les interactions en classe au sein de facteurs structurels tels que l'aménagement du temps et de l'espace, comme la disposition des bancs et les micro-rituels scolaires à l'intérieur de différents établissements. Cette *régionalisation interne* a été définie comme un instrument de pouvoir efficace mais nécessitant tout de même un « assujettissement » des élèves à l'autorité pédagogique, une nécessité d'un minimum d'affinité avec le jeu scolaire. Au sein des établissements observés jouissant d'un *positionnement géographique et social* élevé, les enseignants avaient plutôt tendance à développer des stratégies procédurières pour maintenir ou instaurer un ordre relatif en classe, c'est-à-dire pour réguler la manipulation que peuvent faire les élèves des *régions avant et arrière* dans leur comportement. A l'inverse,

dans les écoles dont le positionnement géographique et social accueillait un public d'élèves peu en phase avec le jeu scolaire, les enseignants avaient tendance à construire un espace intermédiaire combinant jeu scolaire et jeu des sociabilités juvéniles, c'est-à-dire à mettre en place des stratégies de négociation. Ces différentes *stratégies d'autorité* sont bien évidemment à considérer comme des types idéels permettant de décoder la réalité, non comme étant la réalité elle-même.

Toujours à un niveau méso, nous avons opéré une analyse transversale des relations entre familles et école présentes dans les observations et les entretiens (et que nous retrouvons dans les **dix-huit portraits d'élèves** présentés dans le deuxième volume de ce rapport) afin de dégager le **point de vue familial**, c'est-à-dire de considérer ces relations à partir de la famille, en reconstruisant par l'enquête l'angle de vue familial et les logiques qui le traversent. Quatre grandes catégories d'analyse permettant une relative comparabilité entre des configurations familiales singulières ont été construites.

Tout d'abord celle du **pilotage**, à travers la métaphore du véhicule familial pilotant la scolarité des enfants, conduisant vers un co-pilotage et aboutissant à l'autonomie des enfants. Cette métaphore représente bien un schéma normatif correspondant à l'idée dominante du rôle de la famille dans l'éducation, au sens large, des enfants. Ces différentes formes de pilotage du véhicule familial ont une incidence directe sur les *choix d'école* dont la plus ou moins grande information selon les familles fonctionne toujours en partie sur le même principe, celui du bouche-à-oreille, de l'information recueillie au sein d'un réseau social composé des membres de l'entourage immédiat partageant leur propre expérience en matière d'établissement scolaire.

La deuxième grande catégorie structurant l'analyse transversale des familles rencontrées est celle du **déchiffrement compréhensif**, c'est-à-dire cette capacité, d'une part, à décrypter les dispositions scolaires des enfants en termes d'attitudes et de performances et, d'autre part, de procéder à des ajustements et des adaptations par rapport aux logiques scolaires. La troisième grande catégorie concerne l'**accompagnement**, le suivi scolaire qui prend différentes formes selon les différentes configurations familiales, non seulement sur le contenu, mais aussi sur la forme.

Enfin, ces trois grandes catégories qui entretiennent des relations dialectiques – on pourrait parler d'une relation « trialectique » – mènent au jeu des **espérances** pour l'avenir des enfants, qu'il s'agisse d'une volonté d'études supérieures, d'un héritage ouvrier en termes de trajectoire professionnelle, de parents déçus face aux espérances qu'ils avaient placés ou bien de parents résignés mais aussi des projets relancés, l'enfant pouvant réussir là où le parent a été contraint de s'arrêter.

Toutes ces catégories d'analyse ne sont bien évidemment pas sans lien avec les éventuels *parcours migratoires* des parents, la plus ou moins grande *maîtrise de langue*, mais renvoient aussi à des questions de *morale*, de *visions du monde*, d'*autorité familiales* et de *contrôle social* des enfants, la dernière catégorie analytique sur les familles renvoyant au *Stigmate* (1963) de Goffman à travers les répercussions sur l'*identité pour soi* des parents d'élèves des différents stigmates scolaires qui peuvent marquer la trajectoire de leurs enfants.

Pour terminer, nous avons évoqué les **difficultés liées au premier degré différencié et à l'interdiction formelle des redoublements**, en mettant en perspective les déclarations des enseignants avec les constats de la Commission de pilotage du système éducatif. Ces difficultés ont pour soubassement toutes celles développées dans les chapitres antérieurs. La réforme du premier degré et l'interdiction des redoublements ont été replacées dans le *contexte des réformes* qui se sont succédées depuis 1971 afin de dégager une continuité et une cohérence globale. Nous avons vu également *le rôle que PISA a pu jouer* dans la rédaction du *Contrat pour l'École* dont la lecture critique nous a permis de mettre en évidence le décalage qui peut exister entre l'intention du législateur et sa mise en œuvre effective.

Le Comité d'accompagnement de cette recherche nous avait demandé en cours de recherche de proposer des « solutions » aux difficultés que nous avons dégagées⁷⁹. Cependant, le travail du sociologue n'étant pas d'échafauder des « recettes » mais plutôt d'analyser et de construire la réalité sociale, ce sont plutôt des **pistes de réflexions** qui ont été proposées. Deux éléments ont retenu notre attention. D'une part, les alternatives pédagogiques aux redoublements nous paraissent être de nouvelles formes de redoublements étant donné qu'elles se traduisent par au moins une année supplémentaire de scolarité. En passant par le degré différencié, par des classes complémentaires ou encore par une 3 S-DO, l'élève a accumulé non seulement un retard dans les apprentissages mais également un retard en termes d'années, transformant la relégation en une *relégation « douce »*, moins visible mais néanmoins toujours bien présente.

La piste proposée est alors de transformer les années complémentaires en « **matières complémentaires** » qui s'étaleraient jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. L'élève en difficulté pourrait alors continuer d'avancer normalement dans les branches où il ne rencontre pas de problème, tout en bénéficiant d'une pédagogie plus individualisée dans les branches où les difficultés seraient plus importantes. En étalant ces matières complémentaires, cela lui laisserait plus de temps pour rattraper son retard dans les apprentissages et diminuer ainsi significativement les risques de terminer sa scolarité après 18 ans. Une autre piste de réflexion concernait la *tension* existant entre, d'une part, la volonté d'établir *une égalité entre les formes d'enseignement* et, d'autre part, d'assurer à tous une *égalité des chances de réussite*, ce qui signifie, indirectement, assurer à tous les élèves la possibilité d'entamer des études supérieures. Tel est l'objectif du tronc commun. Or, dans la structure actuelle du système d'enseignement, la possibilité de poursuivre des études supérieures passe par un parcours dans l'enseignement général. Il existe certes des possibilités de passerelles, mais qui ne semblent pas particulièrement efficaces : il est bien plus aisé de passer du général vers le professionnel que l'inverse. Ainsi, malgré une réelle volonté de déclouisonnement des filières, celle-ci ne semble fonctionner que de façon unilatérale, via des processus de relégation. D'autre part, le tronc commun se limite pour l'essentiel à un enseignement strictement général. Transformer la délivrance d'attestations restrictives en un choix véritablement positif pourrait se traduire par la mise en place d'un *tronc commun au sein duquel se trouvent toutes les formes d'enseignement*. Cela permettrait, aussi bien à l'élève qu'aux agents responsables de l'orientation, d'avoir une vision plus large des différentes aptitudes des élèves et de les orienter en fonction de ces aptitudes et non selon

⁷⁹ Sur la difficulté de ces « solutions » pédagogiques ou sociologiques à des problèmes qui renvoient en réalité à la *structure* et aux rapports de classes sociales, voir l'analyse de Jean-Claude Passeron sur les « solutions » que Pierre Bourdieu et lui avaient proposé à la fin de l'ouvrage *Les héritiers*, en 1964 (Passeron 2003 : 24-26).

leur incapacité supposée de poursuivre dans l'enseignement général. Répétons-le, il s'agit de pistes de réflexion que nous proposons au politique, seul juge de la pertinence pragmatique de telles propositions.

Cette recherche revêt un caractère particulier. Elle est à l'image du « **puzzle de Babel** » évoqué en introduction. A travers notre démarche, nous nous sommes efforcés d'éviter les généralisations abusives à propos d'une réalité dont la complexité nous échappera toujours en partie. C'est un puzzle dynamique, toujours inachevé, certaines pièces disparaissant et d'autres faisant leur apparition, laissant à chaque fois entrevoir différentes images plus globales toujours mouvantes, au gré des *aléas de la vie*.

Bibliographie

- ACCARDO A. (1993), « Le destin scolaire », in BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, pp. 719-735.
- ANDRÉ G. (2009), *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Thèse de doctorat, Mons, FUCaM.
- ANDREO C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social, Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion
- ANDREO C. (2007), « Surveillance et contrôle des jeunes des quartiers populaires sur une plage marseillaise à la fin des années 1990 », *Genèses*, 2, n°67, pp. 89-108.
- BALAZS G. (1993a), « Un mauvais placement », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 115-122.
- BALAZS G. (1993b), « La réhabilitation », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 123-134.
- BALAZS G. (1993c), « Le couperet », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 155-158.
- BALAZS G. (1993d), « Première génération », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 699-709.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2005), *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, 10/18.
- BECKER H.S. (1952), « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n° 5, pp. 470-477.
- BECKER H.S. (1985), *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié [Outsiders, The Free Press of Glencoe, 1963]
- BECKER H.S. (1986), « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 105-110.
- BECKER H.S. (2002), *Les ficelles du métier, Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte [Tricks of the Trade, Chicago, University of Chicago Press, 1998].
- BECKER H.S. (2008), « Learning to Observe in Chicago », texte inédit en anglais figurant sur le site Internet de Howard S. Becker (home.earthlink.net/~hsbecker/) et traduit dans PENEFF J., *Le goût de l'observation*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 60-61, 76-77 et 126-27.
- BERGER P.L., BERGER B. (1972), *Sociology*, New York, Basic Books.
- BERGER P., LUCKMANN T., [1968] 2008, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- BOURDIEU E. (1993a), « Dialogue sur la violence », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 737-753.
- BOURDIEU E. (1993b), « L'esprit de contradiction », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 763-776.
- BOURDIEU P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de Sociologie*, VII, pp. 325-347.
- BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

- BOURDIEU P. (1991), « L'ordre des choses. Entretien avec des jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, pp. 7-19.
- BOURDIEU P. (1992), « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 86-97.
- BOURDIEU P. (1993a) (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen ».
- BOURDIEU P. (1993b), « La rue des jonquilles », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 13-32.
- BOURDIEU P. (1993c), « L'ordre des choses », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 81-99.
- BOURDIEU P. (1993d), « Effets de lieux », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen », 1993, pp. 159-167.
- BOURDIEU P. (1993e), « Oh ! Les beaux jours », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 605-620.
- BOURDIEU P. (1993f), « Les contradictions de l'héritage », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 711-718.
- BOURDIEU P. (1993g), « Le rêve des familles », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 795-807.
- BOURDIEU P. (1993h), « Comprendre », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 925-939.
- BOURDIEU P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber ».
- BOURDIEU P. (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1985), *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit (1^{ère} éd., 1964).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1968), « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp. 227-253.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992, pp. 71-75.
- BROCCOLICHI S. (1993a), « Un paradis perdu », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 621-637.
- BROCCOLICHI S. (1993b), « Un rapport de force », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 679-682.
- BROCCOLICHI S. (1995), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, pp. 15-27.
- BROCCOLICHI S., OEUVRARD F. (1993), « L'engrenage », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 639-648.
- BRUNO I. (2006), *Déchiffrer l'« Europe compétitive ». Etude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, Thèse de doctorat, CERI.
- BUISSON M. (1981), « Histoire d'un enseignement professionnel et pratiques familiales d'orientation : Le cas de la coiffure à Lyon », in BERNARD R., BUISSON M., CAMY J., ROULLEAU-BERGER L., VINCENT G., *Éducation, fête et culture*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 147-184.
- BULLE N. (2010), « L'imaginaire réformateur, PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*, n° 159, p. 95-109.
- CARRA C. (2004), « De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 1, pp. 262-275.

- CATTONAR B., MANGEZ E., DELVAUX B., MANGEZ C., MAROY C., 2009, *Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : les enquêtes PISA. Le cas de la Communauté française de Belgique*, UCL, Know & Pol.
http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation3/PISA.WP12.Belgium.Educ.VF.pdf
- CHAMBOREDON J.-Cl., PRÉVOT J. (1973), « Le “métier d'enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, pp. 295-335.
- CHAMPAGNE P. (1993a), « Une famille intégrée », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 101-114.
- CHAMPAGNE P. (1993b), « La dernière différence », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 135-154.
- CHARLIER J.-E. (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, (thèse doctorale non publiée), Louvain-la-Neuve.
- CHARLIER J.-É. (1993), « Les conflits scolaires en 1991 et 1992 », *L'Année sociale 1992*, Institut de sociologie de l'ULB, pp. 75-109.
- CHARLIER J.-É. (2000), « La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition », *Recherches sociologiques*, Vol. XXXI, n° 1, pp. 29-40.
- CHARLIER J.-É., DENIS L., MOENS F. (2008), « Des combats idéologiques à la gestion technicienne des problèmes dans l'enseignement de Belgique francophone », in CUSSÓ R., DUFRESNE A., GOBIN C., MATAGNE G., SIROUX J.-L. (2008), *Le conflit social éludé*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, pp. 161-187.
- CHRISTIN R. (1993a), « Chacun chez soi », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp.49-59.
- CHRISTIN R. (1993b), « Une double vie », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 649-663.
- CHRISTIN R. (1993c), « La classe de français », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 673-677.
- COMPÈRE M.-M. (1985), *Du collège au lycée, Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard.
- DANNEQUIN Cl. (1999), « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n°60, pp. 76-91.
- DE COMMER B. (2005), « De PISA 2000 au Contrat pour l'École », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1878-1879, p. 1-67.
- DELALANDE J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n°40, pp 99-114.
- DELFORGE H. (2007), *Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*, Recherche en Education, Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation, U.L.B..
- DELAUNAY-TÉTEREL H. (2008), « Sociabilité juvénile et construction de l'identité. L'exemple des blogs adolescents », *Informations sociales*, n°145, 1, pp. 48-57.
- DE VILLERS J. (2005), « Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? », *Lien social et Politiques*, n°53, pp. 15-27.

- DELORY C. (1991), *A propos de l'évaluation des compétences en fin d'études primaires : l'examen interdiocésain, levier pédagogique ou frein d'innovation ?*, Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, UCL, Louvain-la-Neuve.
- DEROUET J.-L. (2003), « Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives », *Éducation et Sociétés*, n° 11, pp. 65-86.
- DEROUET J.-L. (2005), « Repenser la justice en éducation », *Éducation et Sociétés*, n° 16, pp. 29-40.
- DESROSIÈRES A. (1992), « Discuter l'indiscutable. Raison statistique et espace public » in *Pouvoir et légitimité, figures de l'espace public, Raisons pratiques*, n° 3, COTTEREAU A. & LADRIÈRE P. (éd.), Paris, EHESS.
- DUBAR C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et Sociétés*, n° 7, p. 23-36.
- DUPRIEZ V., DRAELANTS H. (2004), « Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 145-165.
- DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004), *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. Résumé*, IREDU.
- ELIAS N. (1973), *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy [1939].
- ELIAS N., SCOTSON J.L., *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997 [1965].
- FAURE-ROUESNEL L. (2001), « La feuille et le stylo. Usages et significations des instruments scolaires », *Ethnologie française*, XXXVII, n° 2, pp. 503-510.
- FRANDJI D., ROCHEX J.-Y. (2009), « Les PEP entre régulation et démocratisation », in FRANDJI D., PINCEMIN J.-M., DEMEUSE M., GREGER D., ROCHEX J.-Y. (coord.), « EuroPEP » *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe. Rapport scientifique, Vol. 2 : Éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation*, Éducation et culture, INRP.
- (<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/267047/1/Europep+volume++final+2.pdf>)
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, XXXIII, n° 1, pp. 141-147.
- GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, Paris [1961].
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Minuit, Paris.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris [1963].
- GOFFMAN E. (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Minuit, Paris.
- HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre, étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit [1957].
- HUGHES E.C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales [1971].
- HUTMACHER W., « Enjeux éducatifs de la mondialisation », *Éducation et Sociétés*, n° 16, pp 41-51.
- ILLICH I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil [*Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1970].

- JAMOULLE P. (2002), *La débrouille des familles, Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, De Boeck, Oxalis, Bruxelles.
- JAMOULLE P. (2005), « L'école de la rue », *La matière et l'esprit*, n° 2, pp. 21-38.
- JAVEAU C. (1997), *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin.
- JOSEPH M. (2004), « Les pratiques internes des établissements, reflets de leur position dans la hiérarchie scolaire », *Destins d'élèves et interdépendances entre écoles - Colloque du Cerisis-UCL*, 12 mai, Louvain-la-Neuve.
- JUHEM Ph. (1995), « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés Contemporaines*, n° 21, pp. 29-42.
- KINSEY R. (1994), « Les plus belles années de votre vie ? », *Déviance et société*, vol. 18, n° 1, pp. 55-88.
- LAFONTAINE D., BAYE A., MATOUL A., sans date, *PISA 2000 : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Présentation de l'enquête*, ULg.
- LAGRANGE H. (1998), « Le sexe apprivoisé ou l'invention du flirt », *Revue française de sociologie*, pp. 139-175.
- LAGRANGE H. (2007), « Les effets de la sociabilité des adolescents sur la réussite scolaire et les inconduites », *Informations sociales*, n°141, 5, pp. 110-119.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1994), « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », in VINCENT G., *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 73-106.
- LASCOUMES P., LE GALÈS P. (2005), « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments » in LASCOUMES P., LE GALÈS P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Science Po « Académique », p. 11-14.
- LEPOUTRE D. (1997a), *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Poches Odile Jacob, Paris.
- LEPOUTRE D. (1997b) « "Les Reunois, i' mangent du mafé." Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », *Migrants-formation*, n°109, pp. 168-183.
- LEPOUTRE D. (1999), « Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue », *Ville-École-Intégration*, n°116.
- MANGEZ C. (2010), « Les évaluations externes des acquis des élèves : Description de dispositifs existants en Belgique francophone », *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, Girsef, CPU, UCL, Louvain-la-Neuve.
- MANGEZ C., MAROY C., CATTONAR B., DELVAUX B., MANGEZ E. (2009), *La construction des politiques de pilotage et d'évaluation en Communauté française de Belgique : Une approche cognitive*, UCL, Know & Pol.
http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/WP10_O2PA1_Rapport_court.pdf
- MAUGER G., FOSSÉ-POLIAK C. (1983), « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°50, pp. 49-67.
- MAUGER G. (1996), « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n° 21, pp. 5-14.
- MAUGER G. (2005), « "Culture(s) de rue", Sociogénèse et transformations des carrières déviantes (1975-2005) », in CALLU E., JURMAND J.-P., VULBEAU A. (eds.),

- La place des jeunes dans la cité, tome 2, Espaces de rue, espaces de paroles*, Paris, L'Harmattan, pp. 277-306.
- MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MILLET M., THIN D. (2006), « Ruptures scolaires et conflits de normes », *Nouveaux regards*, n°32, « Morale, école et société », pp. 12-15.
- MILLS C.W. (1997), *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte/Poche, coll. « Sciences humaines et sociales » [*The Sociological Imagination*, New York, Oxford University Press, 1959].
- MILLS C.W. (2000), *Letters and Autobiographical Writings*, edited by Kathryn Mills and Pamela Mills, Berkeley, University of California Press.
- MOLITOR M. (2010), « Les transformations du paysage universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, Vol. 7, n° 2052-2053, pp. 5-97.
- MUEL-DREYFUS F. (1993), « La messagère », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 845-858.
- PASSERON J.-Cl. (1970), « Présentation », in HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre, étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, pp. 7-25.
- PASSERON J.-Cl. (1989), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, pp. 3-22.
- PASSERON J.-Cl. (2003), « Quel regard sur le populaire ? », *VEI-Enjeux*, n°133, pp. 10-28 [d'abord paru dans la revue *Esprit*, en 2002].
- RISSOAN O. (2004), « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », *Genèses*, n°54, pp. 148-161.
- SAYAD A. (1979), « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25, pp. 61-81.
- SAYAD A. (1993a), « Une famille déplacée », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 33-48.
- SAYAD A. (1993b), « La malédiction », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 823-844.
- SAYAD A. (1993c), « L'émancipation », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 859-869.
- SAYAD A., BALAZS G. (1993), « La violence de l'institution », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 683-698.
- SAUVADET T. (2006), *Le capital guerrier, Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Paris, Armand Colin.
- SCHNAPPER D. (1999), *La compréhension sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SOULIÉ C. (1993), « Un succès compromettant », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 755-762.
- SOUTO LOPEZ M., CHARLIER J.-É. (2010), *Quelles sont les représentations des parents, enfants et enseignants à l'aube de l'orientation scolaire de niveau secondaire ?*, Rapport final d'une recherche commanditée par le CSEF de Charleroi, FUCaM.
(<http://www.cseftournai-ath-lessines.be/WebSites/UploadFolder/74/CMS/Files/etudeorientationcharleroi.pdf>)
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- VAN HAECHT A. (1985), *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de PULB.
- VAN HAECHT A. (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie, Questions à la sociologie de l'éducation*, coll. « ouvertures sociologiques », De Boeck Universités, Paris-Bruelles.
- VAN HAECHT A. (2001), *L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, coll. « Libre choix ».
- VAN HAECHT A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique », *Education et sociétés*, n° 13, p. 119-140.
- VERDIER É. (2005), « Une recomposition de champ entre l'éducation et le travail », *Éducation et sociétés*, n° 16, p. 123-127.
- VERHOEVEN M. (1998), « Mutation de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et Société*, vol. 22, n° 4, pp. 389-413.
- VIENNE Ph. (2005a), « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et Sociétés*, n°13, pp. 177-192.
- VIENNE Ph. (2005b), « Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles "de dernière chance": les identités vacillantes », *Lien social et Politiques*, n°53, « Identités : attractions et pièges », sous la direction de François de Singly et Jane Jenson, pp. 67-80.
- VIENNE Ph. (2007), « La politique du terrain brûlé », *SociologieS*, Dilemmes éthiques et enjeux scientifiques dans l'enquête de terrain, mis en ligne le 21 juin 2007. URL : <http://sociologies.revues.org/document221.html>.
- VIENNE Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », deuxième édition revue et actualisée, 2008a.
- VIENNE Ph. (2008b), « Surveiller et comprendre, Cultures scolaires et cultures de rue », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 1, pp. 179-185.
- VIENNE Ph. (2009), *Violences à l'école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*, Paris, Syllepse.
- VIENNE Ph. (2009), « Tout ce qu'il y a (encore) dans un nom. Réflexions à partir d'Everett Hughes sur les désignations et auto-désignations », *Le discours et la langue*, n° 1, pp. 9-24.
- VINCENT G. (1982), *L'école primaire française*, Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III, Lille.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., « Sur l'histoire de la forme scolaire » in VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WILLIS P. (1978), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, pp. 51-61.
- ZAFFRAN J. (2006), « La discipline et la régularité à l'école à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et Sociétés*, n° 17, pp. 141-158.

Littérature officielle

- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1971, *Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire*, 19 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1983, *Loi concernant l'obligation scolaire*, 29 juin.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1994, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire*, 20 juin.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1995, *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14 mars.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2001a, *Décret portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée*, 19 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2001b, *Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire*, 19 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2002, *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, 27 mars.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2005, *Contrat pour l'école*.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2006, *Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*, 2 juin.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2007a, *Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences*, 7 décembre.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2007b, *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques*, 8 mars.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2009a, *Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire : organisation, conditions d'admission, passage de classe, sanction des études*, Circulaire n° 2689, 27 avril.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2009b, *Les indicateurs de l'enseignement, etnic*.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2009c, *Décret visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire*, 30 avril.
- OCDE, 2000, *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, Les Éditions de l'OCDE.
- OCDE, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume 1)*
(<http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>)

Table des matières

Introduction.....	3
En guise de préambule.....	5
L'enquête.....	6
La méthodologie.....	9
Avertissement au lecteur	12
La structure du rapport	13
Remerciements	14
Chapitre I Les difficultés des élèves.....	17
1. La « piste » d'un rituel de rentrée scolaire	17
2. Une grille d'analyse inspirée de Howard Becker.....	18
3. Les problèmes des enseignants avec les élèves.....	20
3.1. Introduction à la problématique.....	20
3.2. Le « scolaire » avec les élèves.....	21
3.2.1. Difficultés de compréhension des contenus scolaires	21
3.2.2. Élèves en situation d'échec scolaire.....	23
3.2.3. Retards scolaires, brossage, absentéisme	23
3.2.4. Présence et adéquation du matériel scolaire	24
3.2.5. Tenue du journal de classe et « affaires en ordre », étudier ses leçons.....	26
3.2.6. Entraide (scolaire) ou moqueries entre élèves sur leurs performances scolaires.....	27
3.2.7. Assiduité en classe (attention) et pertes d'attention (ennui, fatigue)	29
3.2.8. Enjeux d'orientation des élèves.....	37
3.2.9. Négociations enseignant-élèves sur les performances	37
3.2.10. Portraits d'élèves en difficulté de performances scolaires	39
3.3. La discipline avec les élèves.....	39
3.3.1. Les interactions des élèves vers les enseignants jugées indésirables.....	40
3.3.2. Les comportements des élèves entre eux.....	41
3.3.3. Le bavardage	44
3.3.4. Consignes d'interactions scolaires.....	50
3.3.5. Corps, tenue, hexis corporelle et propreté.....	55
3.3.6. Les « rappels à l'ordre » entre élèves.....	57
3.3.7. Tentatives de « résistance » à l'autorité émanant des élèves	58
3.3.8. « Tester » l'autorité	59
3.3.9. Le chahut.....	62
3.3.10. L'humour des élèves	67
3.3.11. Jeux, dérivatifs et « dadas » en classe	74
3.3.12. Fatalisme et honte	78
3.4. Portraits d'élèves en difficulté de comportement	79
3.5. Enjeux moraux (acceptabilité morale).....	86

4.	Quatre portraits de « décrocheurs ».....	87
4.1.	Steve, le portrait d'un élève en 1ère C	88
4.2.	Flavien, le portrait d'un élève en 1^{ère} C	92
4.3.	Kristof, le portrait d'un élève en 1^{ère} D	94
4.4.	Yacine, le portrait d'un élève en 1^{ère} C	95
Chapitre II Le point de vue de l'enseignant.....		99
1.	La « patte » des enseignants.....	100
2.	Analyse des entretiens sur les « styles enseignants »	102
2.1.	Analyse des entretiens menés par Miguel Souto Lopez	102
2.2.	Deux portraits approfondis d'enseignants (entretiens menés par PV)	106
2.2.1.	Portrait d'une enseignante n° 1	106
2.2.2.	Portrait d'une enseignante n° 2.....	116
3.	Regards des enseignants sur les parents d'élèves	123
3.1.	La journée d'accueil des parents	123
3.1.1.	Les parents en classe.....	124
3.1.2.	Le discours de la préfète	127
4.	Analyse des observations.....	133
5.	Analyse des entretiens.....	135
Chapitre III L'école, une structuration sociale de l'espace-temps		147
1.	Cadres dans la pratique de terrain.....	147
2.	Un espace-temps presque naturel.....	150
3.	Le positionnement	152
4.	La régionalisation interne.....	155
4.1.	Un instrument de pouvoir efficace	156
4.2.	Un instrument de pouvoir qui a ses limites	167
5.	La régionalisation des comportements.....	173
5.1.	Région avant, région arrière et publics	173
5.2.	Une typologie des comportements	180
5.3.	La place de l'observateur : la région extérieure	183
6.	Les stratégies d'autorité.....	186
7.	En guise de conclusion	193
Chapitre IV Le point de vue familial		195
1.	École et familles populaires	195
2.	Des catégories hybrides	199
3.	Stigmates de l'échec et stigmate de l'âge.....	200
4.	Quatre zones d'analyse au sein de la sphère familiale	203

5.	Pilotage, déchiffrement, accompagnement et espérances	204
5.1.	Le pilotage familial	204
5.2.	Les types de pilotage	205
5.3.	Les choix d'écoles	222
5.4.	Bouche-à-oreille et réseau de relations	229
5.5.	Le déchiffrement	229
5.6.	L'accompagnement	243
5.6.1.	La configuration familiale de l'aide scolaire.....	243
5.6.2.	Les réunions de parents.....	253
5.7.	Les espérances	256
5.8.	Les parcours migratoires/le problème de la langue maternelle	264
5.9.	Les compétences langagières	267
5.10.	Les familles face à la violence symbolique	268
6.	Morale et autorité familiale	270
6.1.	Morale familiale, Weltanschauung, éducation morale et histoires morales	270
6.2.	L'autorité familiale	278
6.2.1.	Un continuum en matière d'autorité	278
6.2.2.	Le système de récompenses et punitions.....	285
6.3.	Le contrôle social	289
6.3.1.	L'empire des guillemets et la force de l'évidence.....	289
6.3.2.	Masculin/féminin.....	293
6.3.3.	Le cocon domestique protecteur	299
6.3.4.	Les solidarités familiales	300
7.	L'identité pour soi dans la sphère familiale	301
7.1.	L'identité pour soi et les parades au stigmaté	301
7.2.	La honte et la répulsion chez les parents	303
8.	Les accidents biographiques et autres difficultés familiales.....	306
8.1.	Le décès familial, les maladies et troubles familiaux	306
8.2.	Conflits familiaux graves, délinquance et l'expérience carcérale	307
8.3.	L'expérience de la précarité	310
Chapitre V Les difficultés liées à la réforme du premier degré		313
1.	La diversité des parcours et ses conséquences au sein du premier degré	313
1.1.	Des différences importantes de niveaux	313
1.2.	Un manque de formation des enseignants	319
1.3.	Une structure d'enseignement inadaptée	324
1.4.	Stratégies d'échecs et comportements d'inertie	328
1.5.	Un manque de sens	330

1.6.	Des trajectoires scolaires difficiles à définir.....	332
1.7.	Une réforme mal accueillie.....	338
2.	Présentation des réformes.....	340
2.1.	Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (19 juillet 1971).....	341
2.2.	La Loi concernant l'obligation scolaire (29 juin 1983).....	342
2.3.	Le Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (14 mars 1995)	343
2.4.	Les première (2001) et deuxième (1994) années complémentaires au sein du premier degré de l'enseignement secondaire	345
2.5.	Le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997)	346
2.6.	Le Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire (2 juin 2006)	348
2.7.	Le Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences (7 décembre 2007)	350
3.	Le Contrat pour l'École.....	352
3.1.	PISA, le Contrat stratégique pour l'éducation et le Contrat pour l'École	353
3.2.	Quatre difficultés, six objectifs	354
3.3.	Les alternatives pédagogiques au redoublement	355
3.4.	La transformation d'un choix par défaut en un choix positif : une illusion ?	358
3.5.	L'apparition d'une nouvelle forme de relégation : la relégation douce.....	360
4.	En guise de conclusion	362
	Conclusions générales	367
	Bibliographie.....	373
	Table des matières	383

Annexe

Schéma n°1 : grilles analytiques par sphères (scolaire, juvénile, familiale)

