



UNIVERSITE D'EVRY VAL D'ESSONNE

UFR Sciences Sociales et Gestion

MASTER 2 Développement Social Urbain

Année 2007 / 2008



Sonny COUTURIER

Directeur de mémoire : Emmanuel JOVELIN

Maître de stage : Dominique NAELS

Remerciements

Epinay-sous –Sénart :

A Mme Le maire, Christine Scelle-Maury qui a accepté que je réalise mon stage dans le cadre de l'évaluation du programme de réussite éducative de sa ville. A Dominique Naels, pour m'avoir proposé ce stage et accordé toute sa confiance dans la réalisation de ma mission. A Laurianne Deniaud, chef de projet politique de la ville d'Epinay-sous-Sénart qui m'a accompagné durant mon stage, et à toutes les personnes du service...

A toute l'équipe de la réussite éducative, en particulier Olivier Saïb, nouveau coordinateur de la RE d'Epinay, son aide a permis de donner sens à cette évaluation. Ainsi qu'à tous les agents de la ville qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur aide ou avec qui j'ai pu échanger chaleureusement.

Collège des Sablons à Viry Chatillon :

A Mr Daniel Arousseau, Principal du collège des Sablons, qui a accepté que je réalise mon étude de mémoire sur les élèves de la SEGPA de son collège. Il fut aussi mon « patron » de septembre 2003 à février 2007.

A Mr Savary, directeur de la SEGPA. A toute l'équipe de la SEGPA avec qui j'ai pu travailler durant 5 ans, ceux qui sont partis, ceux qui sont restés (Claude Chaillou, Philippe Merlet, Philippe Véron, Mickaël Froger, Carole Ferment, Ronan, Mireille et tous les autres que j'oublie). A tous les enseignants et les autres agents du collège.

Enfin, à tous les élèves de la SEGPA que j'ai connus durant ces cinq années : Brandy, Alfoussein, Julien, Yaya, Sana, Ilhem, Yayé, Julien, Jonathan, Jessy, Abdou, Vulcan, Patrick et tous les autres que j'oublie... Vous m'en aurez fait « baver » jusqu'au bout. Un « merci » particulier aux élèves qui ont accepté de réaliser les entretiens pour cette étude. A Geneviève Piniau, Principale du collège des Sablons pendant 10 ans. C'est elle qui dirigeait le collège lorsque j'ai commencé mon contrat d'aide éducateur. Sans toutes ces personnes, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour !

La MJC Saint Exupéry : Merci à l'équipe de la maison de quartier, qui m'a accueilli et mis à disposition une pièce pour que je puisse réaliser mes trois premiers entretiens. Mes différents passages m'ont permis aussi de m'imprégner de l' « ambiance » du quartier.

La MIPOP de Viry / Grigny (La maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle) :

Pour les données statistiques, ainsi que les divers documents ou ouvrages fournis.

Ma Famille

A Laetitia qui a dû supporter mes sautes d'humeur lors de la réalisation de ce mémoire, et qui fut ma première lectrice pour corriger les coquilles et fautes (« récurrentes ») qui auraient pu se glisser dans ce travail. A Léo, source d'inspiration inépuisable... A mes parents pour leur soutien.

Université d'Evry Val d'Essonne

A Mme Muller pour le suivi qu'elle nous a apporté lors de cette année de formation. A Mr Jovelin pour son aide indispensable pour mener à bien ce mémoire. Aux autres enseignants du M2 DSU pour leurs divers apports.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
<u>Chapitre I</u> – Problématique et construction de l’objet	
PREMIÈRE PARTIE	
<u>Problématiques scolaires dans la sociologie de l’éducation</u>	18
<u>Chapitre II</u> – Sociologie de l’éducation : de Durkheim à Baudelot et Establet	19
I. Durkheim : à l’origine de la sociologie, la question pédagogique.....	
II. La fin du mythe de l’égalitarisme de l’école Républicaine : La sociologie des années 60-70	23
1. Bourdieu et <i>la reproduction</i>	
2. Baudelot et Establet : <i>l’école capitaliste en France</i>	29
<u>Chapitre III</u> – Evolution des débats dans la sociologie des années 80 à aujourd’hui	37
I. Homologie structurale entre le champ scolaire et le champ social	38
II. Le rapport au savoir et à la scolarité : L’approche de Bernard Charlot	39
III. Instrumentalisation des savoirs scolaires par les élèves des classes populaires	41
DEUXIÈME PARTIE	
<u>Rapport à la scolarité des élèves de S.E.G.P.A</u>	46
<u>Chapitre IV</u> – De la connaissance générale du territoire à la présentation de l’intérêt de la recherche et sa méthodologie	47
I. Données socio-économiques de Viry / Grigny : un territoire maillé par la politique de la ville	
II. Données scolaires du collège des Sablons	51
III. Intérêt et méthodologie de la recherche	57
<u>Chapitre V</u> – Trajectoires scolaires des jeunes	63
I. Trajectoire scolaire en primaire : une difficile mise en mots	64
II. Trajectoire scolaire au collège	85
III. Le stigmatisme de la difficulté scolaire	90
<u>Chapitre VI</u> – Du rapport à la scolarité à la construction idéale typique	98
I. Rapport à la scolarité des élèves de SEGPA : aux enseignants, à la famille aux pairs	
II. L’atelier : la découverte des savoirs et savoirs faire professionnels	108
III. Comment construire des idéaux types de ces élèves ?	112
TROISIÈME PARTIE	
<u>Réflexions et propositions sur la question des dispositifs et politiques mis en place pour les élèves en grandes difficultés scolaires</u>	115
<u>Chapitre VII</u> – Perspectives pour les élèves en grandes difficultés scolaires	116
I. La S.E.G.P.A lieu de remobilisation scolaire ?	
II. Politique de la ville dans l’éducation : l’exemple de la réussite éducative d’Epinay-Sous-Sénart	126
III. Pour une nouvelle cohérence dans le traitement des problématiques des difficultés scolaires : propositions	132
Conclusion – Quel avenir pour ces jeunes ? Une longue marche vers l’autonomie.....	139

SIGLES

AIS : adaptation et intégration scolaires

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CCPE: commission de circonscription préscolaire et élémentaire

CCSD: commission de circonscription du second degré

CES : collège d'enseignement secondaire ou contrat emploi-solidarité

CFG : certificat de formation générale

CLIN : classe d'initiation (primaire)

CLIS : classe d'intégration scolaire (primaire)

CMPP : centre médico-psycho-pédagogique

COP : conseiller d'orientation psychologue

CPE : conseiller principal d'éducation

CUCS : contrat urbain de cohésion sociale

DIV : direction interministérielle à la ville

FSE : fonds social européen

GAPP : groupes d'aide psycho-pédagogique

GIP : groupement d'intérêt public

GPV : grand projet ville

HAS : hygiène alimentation services

IME : institut médico-éducatif

LP : lycée professionnel

PRE : projet de réussite éducative

RAR : réseau ambition réussite (ex. REP ou ZEP)

RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (ex GAPP)

REP : réseau d'éducation prioritaire

RRS : réseau de réussite scolaire

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

SEP : section d'enseignement professionnel

SES : section d'enseignement spécialisé

SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile

UPI : unité pédagogique d'intégration

ZEP : zone d'éducation prioritaire

ZUS : zone urbaine sensible

*« Notre caractère est déterminé par l'absence de certaines expériences plus
encore que par celles que l'on fait. »*

Friedrich Nietzsche
Humain, trop humain

INTRODUCTION

« L'école devrait toujours avoir pour but de donner à ses élèves une personnalité harmonieuse, et non de les former en spécialiste. »

Albert Einstein

Chapitre I – Problématique et construction de l’objet

Il existe beaucoup d’études sur les élèves en difficulté scolaire, sur les violences scolaires, les phénomènes de déscolarisation, etc. De même il existe de nombreuses études sociologiques sur le collège et plus particulièrement sur les collèges en milieu populaire ou de banlieue. La question est souvent posée aussi sur la pertinence du collège unique instauré en 1975 par loi Haby, qui est l’aboutissement du prolongement de la scolarité, de sa massification et aussi de la diversification des élèves. Toutes ces recherches ne prennent que rarement en compte l’étude des structures adaptées en collège pour les élèves en grande difficulté scolaire telles que les SEGPA (Section d’enseignement général et professionnel adapté). Et pourtant ces structures sont de véritables « laboratoires », des miroirs « déformants » et amplifiés des problèmes et difficultés qui touchent les collèges des quartiers populaires et plus particulièrement ceux des « zones urbaines sensibles ». D’une certaine manière, les SEGPA ne seraient-elles pas au niveau du collège ce que les ZUS sont au niveau de l’habitat social : des zones de « relégation sociale » ? Les SES (Section d’enseignement spécialisé), ancêtres des SEGPA, étaient communément dénommées de façon péjorative « Section Enfants Sauvages » pour bien marquer l’inadaptation sociale et scolaire de leurs élèves. Les SEGPA accueillent toujours les élèves qui connaissent les plus grandes difficultés d’apprentissage.

Le rapprochement que je fais ici entre « zones urbaines sensibles » et SEGPA n’est pas neutre. En effet, comme le montre une étude de Fanny Thomas sur la disparité des collèges publics¹, 28% des collèges en 2003-2004 disposent d’une SEGPA, 17,5% des collèges ayant moins de 31,5% d’élèves de 6^{ème} d’origine sociale défavorisée ont une SEGPA et 40% des collèges ayant plus de 56,3% d’élèves de 6^{ème} d’origine défavorisée ont une SEGPA. Les SEGPA sont donc plus souvent implantées dans des collèges qui accueillent une population de 6^{ème} d’origine sociale défavorisée et en difficulté scolaire. Autrement dit, les collèges qui se situent dans les zones les plus défavorisées (ceux qui accueillent le plus d’élèves défavorisés en 6^{ème}) comptent le plus grand nombre de SEGPA. A cette étape, il est nécessaire

¹ Thomas F., « Des collèges publics divers ; disparités entre collèges publics en 2003-2004 », Bureau de l’évaluation des établissements et des unités d’éducation, Direction de l’évaluation et de la prospective, *Education et formations*, n°71 juin 2005.

de définir plus précisément le concept d'élève « d'origine défavorisée » et préalablement inscrire ce dernier au niveau de la famille. Il semble difficile en effet de détacher ces élèves de la cellule familiale dans laquelle ils évoluent. Et donc pour définir ce que l'on entend par familles « défavorisées » ou « populaires », je reprendrais la définition de Bernard Charlot² qui parle de « familles qui occupent une position dominée dans la société, vivent des situations de pauvreté ou de précarité, produisent une mise en forme pratique et théorique du monde traduisant à la fois leur position dominée et les moyens mis en œuvre pour vivre ou survivre dans cette position et parfois pour transformer les rapports de force. »

A ce stade, je voudrais clarifier plus précisément le champ de ma recherche et définir ce qu'est une section d'enseignement général et professionnel adapté tel que le définissent les textes officiels de l'Education Nationale. Quels sont les élèves qui relèvent de ce type de scolarité et quels sont les objectifs et missions des SEGPA ? Dans le bulletin officiel de l'Education Nationale de septembre 2006³, une circulaire vient rappeler les publics concernés par les SEGPA, les objectifs de ces sections ainsi que la place de ses élèves au sein du collège. Voici les éléments essentiels de cette circulaire :

« Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements. Les SEGPA offrent une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des lacunes de ces élèves. En revanche, elles n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. De même, ces structures ne concernent pas les élèves qui peuvent tirer profit d'une mise à niveau grâce aux différents dispositifs d'aide et de soutien existant au collège. »

Autrement dit, les SEGPA accueillent les élèves issus du primaire qui connaissent les plus grandes difficultés scolaires, fait qui ne leur a pas permis d'atteindre les compétences requises à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux. Ce texte insiste aussi sur le fait que les SEGPA ne doivent pas accueillir les élèves dont les problématiques relèvent de troubles du comportement ou de problèmes liés à la compréhension de la langue française. A priori, les choses semblent claires sur le public accueilli en SEGPA. Nous verrons que dans les faits les

² Charlot Bernard, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997 p.7.

³ Bulletin officiel n°32 du 7 septembre 2006, *circulaire n°2006-139 du 29-8-2006*.

choses ne sont pas simples, les élèves accueillis peuvent avoir des profils très hétérogènes et tous ne relèvent pas forcément de cette structure. A travers le prisme du type d'élèves que reçoivent les SEGPA va se poser directement la question de la gestion et du suivi des élèves en grande difficulté scolaire en primaire et plus particulièrement du repérage avec des outils pertinents du type de difficultés dont relèvent ces élèves. Pour mieux comprendre les différences existant entre les objectifs affichés de l'Education Nationale et les situations sur le terrain ; nous allons voir un rapport de la commission « Elèves en difficulté »⁴ qui traite de la prise en charge des élèves en décrochage au collège, et du cas particulier des SEGPA. Ce rapport insiste sur « le difficile passage de témoin entre école et collège », de même que sur les difficultés de signalement et de prise en charge rapide des élèves en difficulté en élémentaire.

Comme le rappelle le site pédagogique de l'éducation nationale Eduscol⁵ : « Les SEGPA permettent aux élèves dont les difficultés d'apprentissage sont graves et durables de suivre un parcours individualisé dans le cadre des cycles du collège et d'y acquérir des connaissances pour préparer ensuite une formation professionnelle qualifiante et diplômante de niveau V. Les SEGPA ont succédé en 1996 aux anciennes sections d'éducation spécialisée (SES) créées en 1965 et mises en œuvre à partir de 1967 ». Malgré les difficultés importantes de ces élèves, l'objectif reste le même que pour la voie générale, celui d'acquérir le socle commun de connaissance que doit posséder chaque élève à la sortie du collège à l'issue de la classe de 3ème. Pour y arriver les enseignants dispensent une pédagogie adaptée et individualisée.

A partir de la 4^{ème}, la formation évolue vers une professionnalisation par la participation à des ateliers en rapport avec des champs professionnels (atelier bâtiment, menuiserie, etc.), mais aussi à l'occasion de stages en entreprise. La participation aux ateliers et aux stages a pour but d'aider les élèves à construire leur projet professionnel et leur permettre à la sortie du collège de s'orienter généralement vers les lycées professionnels ou vers un centre de formation d'apprentis. Une étude nationale⁶ sur le devenir des élèves de 3^{ème} SEGPA montre d'ailleurs une progression du nombre de ces élèves qui s'orientent vers un lycée professionnel (51,46%

⁴ Gossot B., co-président et Dubreuil P., « rapporteur, Les élèves en difficulté à l'entrée au collège », *rapport de la commission « Elèves en difficulté »*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale.

⁵ Eduscol, <http://eduscol.education.fr/>

⁶ Eduscol, « enseignement adapté dans le second degré, Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA en 2004-2005 », -*Enquête nationale 2006*, juin 2006, Ministère de l'éducation nationale enseignement supérieur recherche.

en 2005). On constate parallèlement une légère baisse de l'orientation vers un CFA (21,42% en 2005). Les objectifs de l'éducation nationale résident dans un plus large choix de formations destinées aux élèves de SEGPA à la sortie de la troisième, leur permettant d'obtenir une formation de niveau V. Ces chiffres semblent encourageants même s'ils ne donnent pas précisément le nombre d'élèves, issus de SEGPA, qui réussissent leur scolarité dans ce type de formation après le collège.

Cet intérêt pour les élèves en grande difficulté scolaire et plus particulièrement ceux de SEGPA m'est venu par le biais de mon expérience professionnelle. Pendant cinq années, j'ai été aide-éducateur dans une SEGPA d'un collège de banlieue, situé en ZUS et dans un REP (Réseau d'éducation prioritaire). Durant ces cinq années, j'ai accompagné les élèves de SEGPA dans leur scolarité : soutien scolaire, travail en groupe, gestion des conflits, etc. J'avais un rôle à part entière dans l'équipe éducative, je participais aux diverses réunions de synthèse et de liaison qui permettent un meilleur suivi des élèves. La création de ce dispositif innovant des aides éducateurs (emplois-jeunes) n'a pas été sans poser de problèmes puisque leurs missions n'étaient pas clairement définies. En fait le contrat de travail des aides-éducateurs stipulait seulement comme mission « l'aide à la surveillance », terme très flou qui a permis de leur faire faire à peu près tout et n'importe quoi dans le cadre des activités du collège. Les aides-éducateurs étaient là pour permettre de réduire les tensions et éviter les conflits dans le collège. Mais nous avons pu constater beaucoup de différences dans les missions données à ces personnes selon la politique propre au chef d'établissement.

D'ailleurs, Bernard Charlot dans un article qui s'intitule « les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté »⁷ se fait très critique au sujet de ce dispositif et plus particulièrement sur le fait qu'il s'exerce une sorte de « surveillance communautaire immédiate » du fait de la proximité socioculturelle des aides éducateurs avec les élèves. Ce qui pour lui remet en cause le modèle classique de la citoyenneté républicaine car « on s'inscrit de fait dans des logiques de socialisation qui sont aux antipodes de l'universel républicain ».

Concernant ma propre expérience, j'émettrais quelques réserves puisque le recrutement des aides éducateurs dans mon collège ne semblait pas reposer sur les mêmes critères que ceux des établissements étudiés par Bernard Charlot. Malgré tout je le rejoins sur un certain

⁷ Charlot B., « les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », *Ville Ecole Intégration*, n°118 septembre 1999.

nombre de points, car cela m'a permis de prendre un peu de distance critique vis-à-vis de mon expérience d'aide éducateur, et plus particulièrement sur le rapport et les relations que j'ai pu établir avec les élèves lors de cette expérience professionnelle. Du fait de ma formation initiale en sociologie, je n'ai pas pu m'empêcher d'être un observateur attentif des problèmes qui peuvent se poser dans les collèges de banlieue et en SEGPA. Dans cet article⁸, Bernard Charlot reconnaît le rôle pacificateur et le lien social qu'apportent ces nouveaux intervenants dans les collèges :

« Cependant, si la présence des aides-éducateurs a des effets pacificateurs, cela tient avant tout à la nature des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Il semble en effet qu'à l'instar de certains surveillants les aides-éducateurs réussissent à renouer avec les élèves réputés « difficiles » un lien qui avait été depuis longtemps rompu avec les autres membres de l'institution scolaire. L'arrivée d'acteurs socialement « proches » des élèves et ainsi plus à même de lire leurs comportements restaure donc une connivence culturelle qui n'existait plus. Pour ces adultes dont l'autorité dépend en grande partie des compétences relationnelles qu'ils sont capables de déployer, il est indispensable d'évaluer rapidement les situations auxquelles ils sont quotidiennement confrontés afin de réagir de manière appropriée. La connivence culturelle que les aides-éducateurs ont avec les élèves leur permet de réagir avec justesse et justice aux « tests » des élèves alors que d'autres seraient amenés soit à « sur-réagir » soit à se laisser déborder ».

Moi-même, j'ai vécu ce rapport privilégié avec les élèves. Nous pouvons considérer une certaine proximité sociale de ma part avec eux, puisque j'habitais à cette époque dans le quartier où se situe ce collège. Mais je ne peux pas me considérer proprement dit comme originaire de banlieue ou de quartier en difficulté. C'est vrai que mon implantation personnelle dans le quartier, à laquelle s'ajoute une bonne connaissance des problématiques de ces populations, fait que les élèves se confiaient plus facilement à moi. Ils me parlaient plus facilement de leurs difficultés personnelles, leurs interrogations, leurs souffrances, etc. Par contre comme le rappelle Bernard Charlot, même si les aides-éducateurs permettent de désamorcer un certain nombre de tensions au sein du collège, ils ne peuvent à eux seuls « pallier les contradictions qui agissent aujourd'hui au sein de l'école »⁹. C'est bien pour cela que dans ma pratique professionnelle je me suis toujours plus situé comme un observateur, un réceptacle des problèmes des élèves, que comme une sorte de « sauveur ». J'étais une sorte de « tiers » entre les élèves et l'équipe enseignante. D'ailleurs Bernard Charlot précise que « pour que les effets de pacification que ces aides-éducateurs introduisent au sein des collèges

⁸ *Idem.*, p.5.

⁹ *Ibid.*, p.5.

puissent dépasser le simple cadre de leurs relations interindividuelles avec les élèves, il faut la présence dans leur entourage professionnel d'une ou plusieurs personnes aptes à retranscrire dans un langage accessible à l'ensemble des personnels des établissements ce que la pratique et l'observation ont produit d'éléments d'intelligibilité des comportements des élèves. Autrement dit, cela suppose la présence d'une personne capable d'explicitier et de généraliser le savoir implicite dont semblent disposer les aides-éducateurs »¹⁰. Dans mon cas particulier et malgré l'absence de statut précis, j'ai pu tout de même faire remonter les observations constatées sur les difficultés des élèves et être écouté. Mon intégration à part entière dans l'équipe éducative de la SEGPA y est pour beaucoup, ainsi mon rôle a pu être positif. Même si comme le rappelle Bernard Charlot, le rôle des aides-éducateurs est souvent positif, leur parole n'est pas légitime vis-à-vis des enseignants du fait de l'absence de statut. Dans mon cas, j'ai surtout constaté cela avec certains enseignants du collège général qui pouvaient nous considérer parfois comme du « petit personnel », bon à tout faire. Même si ce genre de comportement est très minoritaire, il laisse transparaître malgré tout une forte hiérarchie dans les relations entre les différents intervenants du collège. En effet, les différences de statut entraînent des antagonismes entre agrégés, certifiés et professeurs des écoles ou d'ateliers pour les SEGPA. Cette hiérarchisation entre professeurs entraîne souvent un cloisonnement préjudiciable à la réussite de projets pédagogiques. Dans ce collège, à la différence d'autres établissements, le travail partenarial et « décloisonné » semble plus développé et permet la mise en place d'actions « innovantes ».

Ces cinq années passées dans ce collège m'ont permis d'appréhender le fonctionnement d'un collège dans sa globalité : les relations entre professeurs, les relations professeurs-élèves, les problématiques auxquelles sont confrontées les équipes éducatives, voir passer les professeurs au gré des mutations, etc. De même, ce collège disposait d'un certain nombre de dispositifs d'aide à la réussite scolaire : SEGPA, UPI, Classe relais, classe SAS, 4^{ème} et 3^{ème} découverte des métiers, classe européenne, etc. J'ai pu de ce fait recueillir un certain nombre de données et d'informations, auxquelles je voudrais donner sens après avoir pris du recul dans le cadre de ce mémoire.

¹⁰ *Ibid.*, p.6.

Problématique, hypothèse de travail et méthode

A cette étape, des questionnements et une distanciation avec mon objet de recherche sont nécessaires. Tout travail de recherche demande de faire le deuil d'une volonté qui voudrait englober l'ensemble des questions d'un champ de recherche spécifique. Mon étude se tourne résolument vers les questions des difficultés scolaires des élèves du collège et plus particulièrement ceux de SEGPA. Ces structures qui accueillent les élèves les plus en difficultés sont souvent le lieu où se cristallisent un grand nombre de tensions. Ces élèves qui ne répondent pas à la norme scolaire de la « réussite », qui apprennent moins vite, sont souvent stigmatisés au sein du collège que ce soit par les autres élèves ou parfois même par les professeurs. Le parcours scolaire de ces élèves a souvent été chaotique, semé d'embûches, de ruptures scolaires, sociales et familiales. La question se pose de savoir comment on devient un élève de SEGPA. Le rapport de la commission « Elèves en difficulté »¹¹ stipule que les déterminants de l'échec se situent généralement en amont du collège. La rupture et la marque de l'échec se font sentir dès la primaire, les élèves en échec au collège sont ceux qui l'étaient à l'école élémentaire. Cette étude signale d'ailleurs que les élèves en difficulté au collège ont très rarement été signalés au RASED et n'ont pu bénéficier d'un suivi individualisé. Le rapport signale, entre autres, le manque de formation des enseignants pour repérer et agir de façon adéquate sur les problématiques des élèves en difficultés. De manière générale « l'école primaire n'a pas joué complètement son rôle d'accompagnement des élèves les plus fragiles et ayant besoin d'une attention soutenue. »¹².

Dans le même ordre d'idée, le rapport interpelle sur le fait qu'« alors même que leur histoire scolaire antérieure prend d'autant plus d'importance pour des élèves qui sont orientés en SEGPA, on constate que, dans la très grande majorité des cas, il n'y pas de dossiers les concernant dans les collèges. »¹³. Allant même jusqu'à constater qu'au collège on dispose de plus d'informations sur les élèves ordinaires que ceux de SEGPA. A la vue de ces constats nous pouvons nous demander si ces élèves en très grandes difficultés ne sont pas abandonnés, ou tout du moins mis de côté. Certes, les enseignants sont souvent démunis face à ce genre de situation, l'élève en échec remet en cause d'une certaine manière leur compétence à transmettre le savoir, d'où souvent un désintéressement des enseignants vis-à-vis de ces

¹¹ Gossot B., co-président et Dubreuil P., rapporteur, *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège*, rapport de la commission « Elèves en difficulté », Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale.

¹² *Idem.*, p.9.

¹³ *Ibid.*, p.15.

élèves, ils se réfugient sur l'inéluctabilité de « l'échec scolaire » et du handicap socio-culturel. Comme le rappelle Bernard Charlot souvent « l'échec scolaire » sert de pré pensé intellectuel qui évite d'interroger véritablement les causes des difficultés d'apprentissage chez les élèves, et vise à occulter la singularité de leur histoire personnelle. Bernard Charlot remet en cause très largement les théories de la reproduction et du handicap socioculturel qui ont tendance à « naturaliser » les difficultés scolaires des élèves : tout serait lié à un problème d'origine sociale. Les enseignants adhèrent très souvent à ce genre de théories, ce qui leur fait l'économie d'une recherche de remédiation pédagogique bien souvent nécessaire, qui va bien souvent au-delà de la simple question de l'origine sociale des élèves. D'où la nécessité de passer d'une lecture en négatif à la lecture en positif : « La théorie du handicap socioculturel pratique une lecture « en négatif » de la réalité sociale, qu'elle interprète en termes de manques. L'analyse du rapport au savoir implique au contraire une lecture « en positif » de cette réalité : elle s'attache à l'expérience des élèves, à leur interprétation du monde, à leur activité »¹⁴.

Le but de ce mémoire est de mieux comprendre les trajectoires scolaires des élèves de SEGPA et d'analyser leur situation d'échec en termes de rapport au savoir et de rapport à l'école comme le définit Bernard Charlot¹⁵.

Ce qui nous amène à la question centrale de cette recherche :

- Comment les élèves de SEGPA vivent-ils leur scolarité ?

De cette question principale en découle d'autres :

- Ces élèves vivent-ils leur situation particulière comme stigmatisante ?
- Quelles sont les situations scolaires qu'ils ont vécues comme un échec ?
- A contrario quelles sont celles qu'ils ont vécues comme une réussite ?
- Quel sens donnent-ils, ainsi que leur famille, à l'école et au savoir ?

¹⁴ Charlot B, (1997), p.31.

¹⁵ *Idem.* p.93 et 94, Charlot propose plusieurs définitions du rapport au savoir :

« - Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; - Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir ; - Ou, sous une forme plus « intuitive » : le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation. ».

- Quel rôle la famille, les enseignants peuvent-ils jouer sur le rapport au savoir de ces élèves ?

Ces élèves vivent souvent leur scolarité comme un échec, leurs difficultés scolaires ont débuté la plupart du temps en primaire. Il s'agit bien ici, d'analyser en termes de trajectoire leur parcours scolaire afin de mieux comprendre le vécu personnel de ces élèves.

Ce qui m'amène à poser comme hypothèse principale :

Les élèves de SEGPA vivent souvent leur scolarité comme un échec difficilement surmontable¹⁶ ; malgré tout, la particularité des SEGPA peut permettre sous certaines conditions une remobilisation de ces élèves qui avaient perdu toute confiance en eux dans le cadre d'une scolarité dite « normale » ou générale.

Dans le cadre du master 2 Développement Social Urbain, mon stage s'est effectué dans une municipalité afin d'évaluer le programme de réussite éducative mis en place. Il me semble important de comprendre comment les élèves en grande difficulté peuvent se sortir de la spirale de l'échec et acquérir un socle commun de connaissance ; qui leur permettra comme tous les jeunes de leur génération de se construire un projet professionnel viable. Nous ne pouvons plus laisser sur le bord du chemin un certain nombre d'élèves qui ne répondent pas à la norme scolaire de « réussite ». Dans un essai publié en 2004¹⁷, François Dubet parle de « Smic culturel » que chaque élève devrait posséder à la sortie du collège. Même si cette formule peut choquer, elle a le mérite de fixer des objectifs clairs sur ce que doivent être les missions de l'école : offrir à chaque élève des perspectives d'avenir dans un monde où les prés-requis sont de plus en plus importants pour espérer occuper un emploi. Comme le souligne Bernard Charlot¹⁸, même si le rapport au savoir prend en compte en premier l'histoire du « sujet » en tant que telle, il n'en reste pas moins que celui-ci est avant tout un « rapport social au savoir ». C'est-à-dire que « pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale mais aussi l'évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles, etc. ». Le rapport au savoir ne peut se

¹⁶ Le terme d'échec « insurmontable » est la représentation que les élèves se font de leurs capacités scolaires à l'issue de l'école élémentaire. La SEGPA dans un premier temps est là pour permettre à ces élèves de se revaloriser.

¹⁷ Dubet François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris, 2004.

Sur ce thème nous pouvons citer aussi :

Baudelot Christian & Establet Roger (2006). « Pour un Smic scolaire et culturel ». *Cahiers pédagogiques*, n° 439.

¹⁸ Charlot B., (1997), p.87.

détacher de la question sociale. Pour Daniel Thin¹⁹, le débat sur l'école ne s'exprime plus sous le seul prisme de « l'échec scolaire » comme dans les années 70-80, ce sont désormais les questions de « violences scolaires », de « déscolarisation » et de « ruptures scolaires » qui priment. D'où l'importance de mieux comprendre les enjeux en cours dans les collèges des banlieues populaires et permettre de donner à chaque élève une chance de réussir.

En ce qui concerne la méthode d'enquête je m'inscrirais dans l'approche théorique de Bernard Charlot, qui propose une sociologie du sujet. Pour lui, « Essayer de comprendre l'échec comme une situation qui advient au cours d'une histoire, c'est considérer que tout individu est un sujet, si dominé soit-il. Un sujet qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer le monde à son avantage. Pratiquer une lecture en positif, c'est refuser de penser le dominé comme un objet passif, « reproduit » par le dominant et complètement manipulé... »²⁰. Mon étude s'est basée essentiellement sur des entretiens semi-directifs auprès d'élèves de SEGPA. J'ai réalisé douze entretiens, il ne fut pas simple d'avoir un échantillon large et représentatif d'élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. J'ai donc fait le choix de limiter ces entretiens aux élèves de 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA. En effet, ces élèves découvrent les cours d'ateliers à partir de la 4^{ème}, ce qui correspond à la découverte d'un nouveau savoir. Le fait de déjà connaître ces élèves me permettra d'avoir une approche plus qualitative, du fait que pour certains de ces élèves j'ai suivi leur scolarité de la 6^{ème} à la 3^{ème} (c'est le cas pour deux cohortes d'élèves). Même si cette étude est centrée avant tout sur les élèves de SEGPA, je n'ai pas pu faire l'économie d'un entretien semi-directif avec un enseignant d'atelier. Un certain nombre d'entretiens informels auprès des enseignants, du directeur de la SEGPA ou du principal ont été utiles pour mieux comprendre le fonctionnement pédagogique de ce type de section, et d'avoir leur point de vue sur ces élèves. Il aurait été utile de mener des entretiens auprès des familles, mais les contraintes de temps ne m'ont pas permis de le faire. Ce serait un axe indispensable dans le cadre d'une recherche plus large et plus longue. Je reviendrai plus précisément sur ces éléments méthodologiques dans la seconde partie consacrée à la présentation des résultats de cette recherche.

La présentation de ce travail se déroulera en trois temps. Dans une première partie, nous préciserons le champ théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Tout d'abord, un retour

¹⁹ Thin D. et Millet M., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, col. Le lien social, Paris 2005.

²⁰ Charlot B, (1997), p.34.

historique sur les approches sociologiques concernant les problématiques scolaires et pédagogiques sera nécessaire. Ainsi nous aurons une vue plus claire sur les évolutions du système éducatif et plus particulièrement sur les réflexions sociologiques qui en ont découlées (de Durkheim à la sociologie des années soixante-dix). A partir de cet éclairage socio-historique, nous essaierons de mieux comprendre l'émergence du débat actuel concernant les questions d'éducation et du rapport à la scolarisation, ainsi que les transformations à l'œuvre. Cet éclairage théorique se penchera plus particulièrement sur l'opposition entre une sociologie de la reproduction (ou du handicap socioculturel) et une sociologie du sujet. Dans le cadre du développement social urbain, j'expliquerai pourquoi cette dernière approche me semble plus pertinente. Au-delà de ce débat, nous évoquerons d'autres auteurs en rapport avec le thème de ce mémoire.

Dans une seconde partie, il s'agira de présenter la recherche à partir de mon expérience professionnelle (dans une approche ethnographique d'observation participante) et des données recueillies sur le terrain par le biais des entretiens. Je tenterai à partir de différents matériaux récoltés de vérifier mon hypothèse et d'ébaucher des éléments de réflexions, n'ayant pas la prétention à ce niveau de recherche de révéler des nouveautés sociologiques déterminantes. Il s'agira pour ma part d'ouvrir des pistes de travail possibles dans le cadre d'une recherche plus importante sur cette question. Au regard des difficultés inhérentes à toute recherche sociologique, nous verrons aussi les limites qui se sont présentées et les questionnements sur l'objectivité que requiert la méthode sociologique.

Dans un troisième temps, j'apporterai des pistes de travail, des réflexions et des propositions possibles pour permettre une meilleure prise en charge des élèves qui connaissent de grandes difficultés dans leurs apprentissages. Dans ce cadre, la SEGPA joue-t-elle un rôle favorable ? De même les dispositifs de la politique de la ville tels que les programmes de réussite éducative sont-ils un apport positif ? Dans ce contexte général, la réflexion sur une meilleure cohérence des politiques éducatives est indispensable. Il faut prendre en compte le plus tôt possible les problèmes de décrochage scolaire et de déscolarisation des élèves les plus en difficultés dans le système éducatif actuel.

PREMIÈRE PARTIE

Problématiques scolaires dans la **sociologie de l'éducation**

« Comme au jeu d'échecs, toute action accomplie dans une relative indépendance représente un coup sur l'échiquier social, qui déclenche infailliblement un contre-coup d'un autre individu (sur l'échiquier social, il s'agit en réalité de beaucoup de contrecoups exécutés par beaucoup d'individus) limitant la liberté d'action du premier joueur »

Norbert Elias, in *La société de cour*, p.152-153.

Chapitre II. Sociologie de l'éducation : de Durkheim à Baudelot et Establet

Avant d'aborder les débats actuels de la sociologie de l'éducation, il nous semble nécessaire de faire un retour historique sur les grandes étapes de la pensée sociologique. Du moins celles qui apparaissent les plus pertinentes pour éclairer notre sujet d'étude. Avec Durkheim, le « social » devient un objet d'analyse comme un autre puisque « *La première règle et la plus fondamentale est de considérer les faits sociaux comme des choses.* »²¹. La légitimité de cette nouvelle discipline est étroitement liée aux recherches que Durkheim va mener sur la pédagogie et le système éducatif. La deuxième grande étape que nous allons considérer concerne la sociologie des années soixante et soixante-dix. L'effervescence intellectuelle qui caractérise cette période va voir émerger un renouveau des théories sociologiques. La thématique de l'école va encore être centrale et les grands idéaux républicains qui s'y rattachent vont s'effondrer au regard des réalités révélées par des chercheurs tels que Bourdieu et Passeron avec *la reproduction*, ou Baudelot et Establet avec *l'école capitaliste en France*. Sous différents prismes d'analyse, l'apport de ces théories est de démontrer qu'au-delà des réelles capacités des élèves à réussir ou non à l'école, au-delà d'un soi-disant « don », la classe sociale d'appartenance joue un rôle déterminant.

I. Durkheim : à l'origine de la sociologie, la question pédagogique.

Il nous semble pertinent dans le cadre de ce travail d'effectuer un retour sur la pensée d'Emile Durkheim, qui est le père fondateur de la sociologie française. Ce dernier est à la fois sociologue mais aussi pédagogue. Il a écrit trois livres essentiels sur l'éducation : « Education et sociologie », « l'éducation morale » et « l'évolution pédagogique en France ». C'est d'ailleurs par le biais de la pédagogie qu'il fera entrer la sociologie comme discipline reconnue à l'université. Comme le précise Jean-Claude Filloux, Emile Durkheim « a pensé l'éducation dans le cadre du projet de construction de ce qu'il voulait être une véritable *science sociale*. »²². Et d'ajouter, qu'« institutionnellement, la constitution d'une science de l'éducation est ainsi inséparable de la formalisation durkheimienne de la sociologie elle-

²¹ Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, P.U.F, 1997, Paris (1^{ère} éd. 1937), p.15.

²² Filloux J.C., « EMILE DURKHEIM (1858-1917) », in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 305-322. Durkheim occupe à partir de 1902 à la faculté de la Sorbonne la chaire de « science de l'éducation », transformée en « science de l'éducation et sociologie » qu'il occupera jusqu'à sa mort en 1917.

même. Le « père » fondateur de la sociologie française sera donc le premier sociologue de l'éducation, à l'époque même où, entre 1882 et 1886, le ministre Jules Ferry jette les bases d'une école laïque, obligatoire et égalitaire. »²³. La pensée de Durkheim sur l'éducation doit s'articuler sur son modèle d'analyse des faits sociaux, afin de comprendre l'éducation tant dans sa nature que dans son évolution. Pour débiter cet éclairage théorique sur les questions d'éducation en sociologie, il est nécessaire de rappeler la définition qu'en fait Durkheim :

«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »²⁴.

Durkheim rejette une définition idéale de l'éducation, ou même l'idée qu'il pourrait exister une « éducation universelle ». L'approche historique et comparative des différents systèmes éducatifs qui ont existé ou existent encore démontre que « l'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays »²⁵. Il insiste sur le fait « qu'un système éducatif n'a rien de réel par lui-même », puisqu'en effet c'est « un système de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps ». L'apport de Durkheim est essentiel pour introduire cette vision socio-historique à la compréhension des systèmes éducatifs et pédagogiques. Ce qui l'amène à dire que « les hommes de chaque temps l'organisent volontairement pour réaliser une fin déterminée ». Et là où même aujourd'hui encore, nous pouvons entendre dans les médias, dans le débat public ou dans la bouche de certains « spécialistes » dire que le système éducatif d'avant était bien meilleur (« de notre temps... », « Le niveau baisse », etc.), Durkheim lui se fait déjà très radical sur cette question, puisque pour lui « les éducations du passé apparaissent comme autant d'erreurs, totales ou partielles. Il n'y a donc pas à en tenir compte [...] Les enseignants de l'histoire peuvent tout au plus servir à nous épargner la récurrence des erreurs qui ont été commises. Mais, en fait, chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible... »²⁶. Autrement dit, un système éducatif donné ne peut se comprendre dans ses objectifs et dans sa rationalité qu'au regard d'une société donnée et historiquement déterminée. Les causes historiques qui déterminent un système éducatif sont indispensables pour comprendre comment a pu se

²³ *Idem.*

²⁴ Durkheim Emile, *Education et sociologie*, éd PUF, 2005, Paris, (1^{ère} éd 1922), p.51.

²⁵ *Idem*, p.40.

²⁶ *Ibid.*, p.45.

développer celui-ci. Cette étude permet de voir que l'éducation a évolué sous l'influence de la religion, de l'organisation politique, du développement des sciences, du développement de l'industrie, etc. L'individu dans une société donnée « n'est pas en face d'une table rase sur laquelle il peut édifier ce qu'il veut, mais de réalités existantes qu'il ne peut ni créer, ni détruire, ni transformer à volonté. Il ne peut agir sur elles que dans la mesure où il a appris à les connaître, où il sait quelle est leur nature et les conditions dont elles dépendent ; et il ne peut arriver à le savoir que s'il se met à leur école, que s'il commence par les observer... »²⁷ .

Cette définition de Durkheim permet d'affirmer le caractère social de l'éducation, puisqu'il s'agit « d'une socialisation méthodique de la jeune génération »²⁸. L'éducation doit s'étudier comme un « fait social », c'est-à-dire que les problématiques éducatives doivent se regarder sous le prisme de leurs déterminations sociales et historiques. Le contexte social qui agissait sur un individu qui vivait à l'époque carolingienne, par exemple, n'est plus du tout le même dans une société moderne et capitaliste. Les objectifs et les missions de l'éducation sont donc tout à fait différents, les systèmes éducatifs préparent des individus à des sociétés tout à fait différentes. Mais à chaque époque, malgré ces objectifs différents, l'action d'une génération sur l'autre, elle est toujours effective. Durkheim pense l'éducation dans le cadre d'une dynamique générale pour en comprendre ses évolutions.

Ce caractère social lié à l'éducation que démontre Durkheim ne va pas de soi à son époque. Durkheim s'est battu pour faire de la sociologie une science « positive » et reconnue. Cet apport théorique est indispensable pour comprendre comment a pu émerger et se développer la sociologie. Sa sociologie est dite « objective » à la différence de la sociologie dite « compréhensive » de Max Weber, autre « père » fondateur de la Sociologie. Déjà, dans cette opposition théorique commence à se dessiner les futures lignes de fractures des paradigmes sociologiques (objectiviste/subjectiviste, macro/micro, Qualitatif/quantitatif...). L'analyse de Durkheim se situe dans un « modèle structuro-fonctionnaliste » qui doit expliquer le social par le social. Le primat de la société sur l'individu est l'un des fondements de cette théorie. Dans un autre ordre d'idée, Durkheim décrit le caractère de « spécialisation » que connaît tout type d'éducation. La division du travail joue un rôle central dans ce processus, plus particulièrement dans les sociétés modernes :

²⁷ *Ibid.*, p.47.

²⁸ *Ibid.*, P.51.

« Chaque profession, en effet, constitue un milieu sui generis qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, de certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique. »²⁹.

Durkheim précise que malgré la nécessité de spécialisation, toute éducation repose avant tout, au primat du moins, sur des bases communes qu'elle tente d'inculquer à l'ensemble des élèves indistinctement.

L'éducation doit s'étudier comme un fait social, c'est-à-dire comme une action qui s'impose aux individus de manière coercitive et auquel on ne peut pas échapper. L'éducation doit s'étudier à une époque et une société donnée pour en comprendre ses évolutions. Au regard des préceptes de l'auteur, sa sociologie reste valable, même s'il faut la situer dans son contexte historique. Sa méthode et sa rigueur « scientifique » posent des bases solides à l'analyse sociologique, même si elles doivent être adaptées à la situation contemporaine. Durkheim fixe les assises d'une sociologie de l'éducation, et de manière plus générale les bases d'une sociologie reconnue comme une science universitaire et autonome. De plus, les bouleversements sociaux de son époque, liés au développement de l'industrialisation et du capitalisme sont à la genèse des transformations sociales et éducatives encore en cours aujourd'hui. Il me semblait donc indispensable de présenter les bases qui ont permis le développement de la sociologie et plus particulièrement celle de l'éducation, pour introduire en quelque sorte cette partie théorique.

II. La fin du mythe de l'égalitarisme de l'école Républicaine : La sociologie des années 60-70 :

Pierre Bourdieu remet en cause les préjugés communs sur cette idée que l'école transmettrait une culture légitime, « universelle », au-dessus de toute idéologie. Au contraire, l'école a plutôt vocation à imposer un arbitraire culturel qui est celui de l'idéologie dominante ou bourgeoise. La culture scolaire ne s'impose pas de manière naturelle chez les familles populaires ce qui explique les difficultés d'apprentissage de ces élèves. De leur côté, Baudelot et Establet s'opposent à l'image commune et « idéale » de l'école républicaine. Leur analyse

²⁹ *Ibid.*, p.48.

socio-historique du système éducatif français laisse apparaître une école divisée en deux réseaux de scolarisation bien distincts. Ces deux approches sociologiques montrent une réalité scolaire bien différente de celle de l'école unifiée et égalitaire que l'on nous présente habituellement.

1. Bourdieu et *la reproduction* :

Notre étude sur le rapport à la scolarisation ne peut pas faire l'impasse sur un éclairage particulier sur la sociologie de Pierre Bourdieu. Ainsi « le *structuro-constructivisme*, ou *structuralisme génétique*, ou encore la *praxéologie* [...] Le premier mettant l'accent sur la dimension constructiviste (qui prend toute son ampleur dans le choix des propriétés de positionnement), le deuxième met en exergue l'idée que les structures sociales et les représentations génèrent les dispositions des agents sociaux. Le troisième, enfin, met l'accent sur l'aspect dialectique existant entre les structures sociales et les représentations »³⁰. Ces trois aspects de sa théorie en font un véritable paradigme ou une « théorie « totale »³¹. Le but ici n'est pas de faire un compte-rendu exhaustif de toute la richesse de son apport théorique, mais plutôt de présenter certains aspects qui ont très largement marqué les débats sociologiques. Aujourd'hui encore sa pensée ne laisse pas indifférent, même si une distance critique a été prise par les chercheurs en sociologie ces dernières années. Pour cela, nous allons définir et présenter les principaux concepts de sa théorie en lien avec la compréhension du champ scolaire.

Dans son ouvrage *La reproduction*, Bourdieu nous présente sa théorie et y définit certains concepts importants. La définition du concept « d'action pédagogique » va nous servir de point de départ pour développer sa conception du système scolaire français :

« 1. Toute **action pédagogique** (AP) est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. »³².

Cette idée renvoie d'une certaine manière à la sociologie de Durkheim pour qui les faits sociaux, tel que l'éducation, s'imposent de manière coercitive et inéluctable aux individus

³⁰ Henry Frédéric, *Trajectoires scolaires atypiques et lois des propriétés secondes*, mémoire de DEA de Sociologie, Evry, 2003.

³¹ Dubet François, « Le sociologue de l'éducation », in *Magazine littéraire*, n° 369, octobre 1998, p.45-47.

³² Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p.19.

d'une société donnée, mais pas seulement. L'éducation comme toute forme de domination est le fruit de la classe dominante, nul ne peut y échapper, et comme le souligne Weber toute forme de violence et de domination pour se perpétuer et se maintenir doit être « légitime ». De ce fait pour Bourdieu :

« dans une formation sociale déterminée, la culture légitime, i.e. la culture de la légitimité dominante, n'est autre chose que l'arbitraire culturel dominant, en tant qu'il est méconnu dans sa vérité objective d'arbitraire culturel dominant »³³.

Ce qui amène Bourdieu à dire que le système d'enseignement :

« doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale). »³⁴

Nous sommes loin d'une vision idyllique du système scolaire qui transmettrait des savoirs de manière généreuse. Le système scolaire permet de maintenir un ordre social et culturel et l'impose de manière irréductible aux individus. C'est pour cela que l'on parle de sociologie de la reproduction. L'idéal républicain, et certaines idéologies scolaires qui défendent le système éducatif comme émancipateur sont largement remises en causes dans ce cadre théorique. Bourdieu est là pour révéler les structures et les objectifs réels du système éducatif. Le but de la sociologie est de dévoiler des faits sociaux tels qu'ils sont, sans en occulter les différentes déterminations. L'école dispense une culture légitime que seuls ceux qui la possèdent préalablement peuvent disposer des meilleures dispositions pour y réussir. Les « héritiers » de cette culture vont occuper les meilleures places dans la hiérarchie scolaire, et plus tard vont se situer en haut de l'échiquier social. Et inversement, les classes les plus dominées, qui ne disposent pas de cette culture scolaire légitime occupent le plus souvent les filières les plus défavorisées du système éducatif et plus tard les places subalternes du système de production.

³³ *Idem.*, p.38.

³⁴ *Ibid.*, p.70.

Dès *Les Héritiers* en 1964, Bourdieu et Passeron posent comme hypothèse centrale pour la sociologie de l'éducation que l'origine sociale est un facteur décisif dans la réussite scolaire. Cette variable n'est pas une variable comme les autres. Même si l'origine sociale n'explique pas tout, elle joue pour beaucoup dans les trajectoires scolaires. Les recherches et les statistiques actuelles mettent toujours en avant cette détermination cruciale dans la hiérarchisation du champ scolaire. Le milieu social d'origine implique un certain nombre de dispositions et de prédispositions qui vont être un avantage ou un inconvénient dans la trajectoire scolaire. Les catégories favorisées disposent d'un capital culturel supérieur aux catégories sociales « défavorisés ». Les « héritiers » comme les appellent Bourdieu et Passeron possèdent des savoirs et savoir-faire qui leurs permettent de convertir ces avantages en matière de rentabilité scolaire. Les catégories supérieures possèdent une culture plus « riche », « étendue » qui leur permet de transformer ces différents capitaux en capital scolaire. Ainsi, les classes supérieures (ou « bourgeoises ») disposent de codes comportementaux, linguistiques et intellectuels qui sont directement mobilisables ou transférables dans les stratégies scolaires. A l'inverse les classes « dominées » dans la société ne disposent pas d'une culture légitime qu'ils peuvent mobiliser directement à l'école. En ce sens, le système scolaire est voué à reproduire les inégalités sociales, favorisant les favorisés, et défavorisant les défavorisés. Il ne faut pas voir là, une volonté consciente du corps enseignant de vouloir maintenir les inégalités sociales à l'école, mais plutôt l'idée d'une école universelle qui s'interdit de penser son arbitraire culturel. La réussite scolaire n'est pas liée à des « dons » naturels que certains posséderaient à la différence d'autres. Le classement scolaire n'est pas une construction neutre. Il s'inscrit dans une logique sociale particulière en forte relation avec la position dans la hiérarchie sociale, même si cela est souvent nié.

« Le classement scolaire est un classement social euphémisé, donc naturalisé, absolutisé, un classement social qui a déjà subi une censure, donc une alchimie, une transmutation tendant à transformer les différences de classes en différences d' « intelligence », de « don », c'est-à-dire en différence de nature. »³⁵

La hiérarchie des filières liée à la hiérarchie sociale n'est donc pas pour Bourdieu un « fait de nature », mais est bien le fait de déterminations sociales que le sociologue doit décrypter.

³⁵ Bourdieu P, « Le racisme de l'intelligence », in *Questions de sociologie*, Editions de Minuits, 1980, p.266.

L'habitus

Concept central de la théorie bourdieusienne, il permet de distinguer les classes sociales en se basant sur les variables de positionnement dans l'espace social. Ces positionnements peuvent être associés aux catégories socio-professionnelles. Même si ces variables, que nous pouvons appeler « propriétés premières », jouent un rôle important pour construire le concept de classe, elles n'en sont pas les seules déterminations. A ce stade l'habitus de classe peut être entendu comme un système d'intériorisation/incorporation des conditions objectives d'existence de classes. Mais ces conditions d'existence n'expliquent pas à elles-seules l'habitus. C'est là qu'interviennent ce que l'on peut appeler les « propriétés secondes ». L'habitus individuel ne peut se lire au seul regard du positionnement social, l'appartenance d'un individu à une classe ne signifie pas pour autant que cet individu ne va pas posséder des propriétés singulières.

« Ainsi, outre la trajectoire, des propriétés tels que le genre, la taille de la fratrie, sa composition, la place occupée dans cette fratrie, le degré d'engagement politique des parents, la potentielle monoparentalité, etc., sont autant de propriétés secondes qui participent de la production de l'habitus (au même titre que n'importe quelle propriété) mais qui du fait de leur nécessaire singularité, participent du travail de distinction qui fait qu'un individu lambda, membre d'une classe donnée, n'est jamais la reproduction parfaite d'un individu théta, lui aussi membre de cette classe donnée. »³⁶

Pour Bourdieu, l'habitus ne représente pas la réalité en tant que telle, mais il est un outil théorique pour tenter de la comprendre. Ce qu'il appelle l'habitus « est le produit de toute expérience biographique (ce qui fait que, comme il n'y a pas deux histoires individuelles identiques, il n'y a pas deux habitus identiques, bien qu'il y ait des classes d'expériences, donc des classes d'habitus –les habitus de classe). »³⁷

Les critiques souvent faites à Bourdieu sont que sa théorie ne permet pas de penser le changement. Ces critiques sont-elles fondées ? Certes sa pensée peut paraître complexe, lourde et statique. De même, sa théorie remet largement en question une vision euphémisée de la réalité. Bourdieu considérait la sociologie comme un « sport de combat », où le chercheur doit s'engager, défendre ses vues dans un champ scientifique, qui a ses lois et ses règles. La

³⁶ Henry F., (2003) ; pour présenter le paradigme bourdieusien, en plus de l'apport des textes de Bourdieu et d'autres sources, je me suis appuyé sur ce mémoire de D.E.A, qui s'inscrit dans ce paradigme et le présente de manière simple et concise. Il apporte une distinction intéressante entre propriétés premières et propriétés secondes pour une compréhension plus dynamique de l'habitus. Sur ce thème, l'auteur du mémoire s'est largement appuyé sur les écrits de Benzécrit, entre autres.

³⁷ Bourdieu P., « Comment libérer les intellectuels libres ? », in *op. cit.*, 1980, p.75.

sociologie doit se faire critique, révéler les mécanismes cachés des logiques sociales, mais il doit révéler ces faits dans une démarche scientifique de vérification objective. La légitimité de la sociologie s'oppose donc largement à une sociologie spontanée faite d'interprétations « gratuites ». Sur la difficulté à penser le changement social dans sa théorie, la question n'est pas simple. Car lorsque nous regardons les différentes évolutions sociales nous pouvons constater que le changement en tant que tel ne se fait jamais aussi rapidement que nous le voudrions. Bourdieu l'explique lui-même dans sa théorie des champs, lorsqu'il pose la question de savoir qui veut véritablement remettre en cause les règles du jeu ou le jeu en lui-même : « Un des facteurs qui met les différents jeux à l'abri des révolutions totales, de nature à détruire non seulement les dominants et la domination, mais le jeu lui-même, c'est précisément l'importance même de l'investissement, en temps, en efforts, etc., que suppose l'entrée dans le jeu et qui, comme les épreuves des rites de passage, contribue à rendre *impensable* pratiquement la destruction pure et simple du jeu. »³⁸.

Les enjeux sont trop prégnants pour pouvoir imaginer et penser de manière simple le changement. Les différences de temporalité (politique, institutionnelle, sociale) démontrent aussi que « *l'Avenir dure longtemps* »³⁹. L'exemple de l'institution scolaire illustre bien cette difficulté à modifier certaines dynamiques qui en deviennent presque naturelles comme l'inégalité scolaire qui serait directement liée aux phénomènes des banlieues, des cités et de l'immigration, pour faire court. Le déclin ou la dissolution des idéologies émancipatrices, ainsi que la fin des « grandes théories » telles que le marxisme, nous laisse dans une sorte de « grand désert » Néo-libéral qui serait la seule voie possible pour penser le changement. Quel changement puisque certains nous annoncent déjà la « fin de l'histoire »⁴⁰ ? De ce fait, il est difficile pour les « penseurs du changement social » de proposer une alternative. D'ailleurs à la fin de sa vie, Bourdieu a voulu s'engager auprès du « mouvement social » et il militait pour un rapprochement des chercheurs, des syndicalistes pour constituer des nouvelles formes d'actions. Il prônait d'ailleurs la constitution d'un « mouvement social européen » pour contrecarrer les logiques économiques libérales qui touchent tous les pans de la société⁴¹. Cette posture a pu déranger et ne pas plaire à tout le monde. Mais nul ne peut nier pour autant les logiques de libéralisation qui menacent l'éducation et qui veulent faire de ce secteur un

³⁸ Bourdieu P., « Quelques propriétés des champs », in op. cit.(1980), p.116.

³⁹ Titre de la biographie d'Althusser.

⁴⁰ CF Fukuyama.

⁴¹ Les crises financières telles que celle qui frappe actuellement le système financier mondial (2008), nous rappelle l'actualité de cette thématique.

simple marché. Pour conclure, nous ne pouvions pas faire l'impasse sur ce paradigme sociologique lors de cette présentation. Son apport est indispensable pour la compréhension du système éducatif ainsi que sur le rapport à la scolarité qu'il implique. Ses recherches ont d'ailleurs permis d'ouvrir la voie à de nombreuses autres infirmant ou confirmant ses thèses. Le débat est toujours vif à son sujet comme le rappelle François Dubet :

« Bref la plupart des sociologues de l'éducation se sont éloignés de fait du modèle de la reproduction. Tous ces travaux procèdent aussi des changements de climat politique quand s'éloigne l'horizon de la révolution et quand on se demande surtout comment améliorer le système. Mais il faut bien constater que tous ces travaux ne forment pas une théorie alternative à celle de Pierre Bourdieu et que, de ce point de vue, le paradigme de la reproduction n'est pas « dépassé », il est plus simplement « contourné ». Il est la grande théorie critique du modèle de l'école républicaine »⁴²

Il est temps maintenant de passer à une autre théorie critique de l'école républicaine qui est celle de Baudelot et Establet. Dans une analyse complémentaire à celle de Pierre Bourdieu, nous allons voir que le système scolaire français derrière ses principes tels que l'égalité scolaire ne fait que reproduire les rapports sociaux qui structurent la société capitaliste. L'opposition entre le capital et le travail, c'est-à-dire l'opposition entre prolétaires et bourgeois inscrit sa marque dans le système scolaire. Le double réseau de scolarisation qu'ils dévoilent n'est que la caractéristique d'une domination sociale bien plus large qui prend sa source dans les fondements même du système économique qui structure de manière forte le champ social.

2. Baudelot et Establet : *l'école capitaliste en France.*

L'analyse de Baudelot et Establet, développée dans *l'école capitaliste en France*⁴³, casse les préjugés qui sont attachés à l'école, dans une approche qui se veut différente de celle de Bourdieu et Passeron. Ils s'intéressent à la genèse d'un double système de scolarisation. Cette analyse va nous amener à l'origine des sections professionnelles dont sont issues les SEGPA.

⁴² Dubet François, « Le sociologue de l'éducation », in *Magazine littéraire*, n°369, octobre 1998, p.45-47.

⁴³ Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, "Cahiers libres", 1971.

Les illusions de l'unité de l'école ou l'école divisée

L'école est présentée de manière spontanée comme unifiée, homogène et cohérente. Deux thèmes principaux sont développés l'unité de l'école et l'école unificatrice. Pour les auteurs cette représentation est idéale et tente de s'incarner dans des images simples et parlantes :

- la ligne à degré
- la pyramide scolaire

La ligne à degrés : c'est l'idée d'un continuum qui irait de la maternelle en passant par le primaire jusqu'au supérieur. Le système scolaire « s'élèverait insensiblement par degré de la base au sommet...en passant par un certain nombre d'intermédiaires disposés dans un ordre hiérarchique. »⁴⁴. Cette ligne à degrés se dessine dans une vision progressive de l'école, il y a une progression dans la connaissance. De cette manière même si des élèves abandonnent ou ne vont pas au bout, cela n'enlève en rien « à l'esprit progressiste qui est consubstantiel à l'école »⁴⁵. Tout au mieux les esprits de bonne volonté lutteront pour la « démocratisation » de l'école.

La pyramide : Donne une représentation des « masses scolarisées ». A la base, le primaire et la « totalité indifférenciée des enfants scolarisés »⁴⁶. Puis sur cette base s'élève les étages de moins en moins peuplés pour finir par la pointe de la pyramide qui représente les grandes écoles réservées à l'élite. Malgré tout l'école garde cette image d'être unique et homogène. La pyramide fait voir que certains abandonnent ou qu'une sélection s'opère. Ces abandons sont justifiés par « l'inégalité des aptitudes individuelles d'une part, à l'inégalité des ressources des familles d'autre part...des causes extérieures à l'école, des causes qui n'ont rien à voir avec ces principes de fonctionnement »⁴⁷

L'école unificatrice : Cette idée est profondément enracinée dans la représentation commune qu'on se fait de l'école. Le raisonnement part d'un constat simple : puisque l'école, au moins sur une période, accueille en son sein l'ensemble des enfants, de ce fait elle doit réaliser une unité de fonctionnement qui a pour effet et pour but d'unifier au sein d'une culture commune. L'école est le lieu « privilégié où, devant l'objectivité du savoir et de la culture, les différences dues à l'origine familiale, professionnelle, donc à l'origine de classe, disparaissent

⁴⁴ Baudelot C. et Establet R., *op. cit.*, 1971, p.12.

⁴⁵ *Idem*, p.13.

⁴⁶ *Ibid.*, p.14.

⁴⁷ *Ibid.*, p.14.

ou doivent disparaître...(les élèves) S'ils présentent alors des différences, ce ne peuvent être que des différences individuelles, révélatrices de dons ou d'aptitudes individuelles inégales, qui s'expriment par rapport au fonctionnement de l'école elle-même... »⁴⁸. Pour nos auteurs, tout cela fait partie de l'idéologie véhiculée par l'école, qui n'est autre que l'idéologie dominante, c'est-à-dire celle de la bourgeoisie. De ce fait, cette volonté unificatrice de l'école a pour nécessité d'occulter les contradictions et les luttes sociales dans un souci de neutralité.

En finir avec les idéologies de l'école : les représentations idéologiques de l'école, c'est-à-dire les représentations communes sur les vertus supposées émancipatrices de la scolarisation ne sont que des leurre, ils servent à mystifier et cacher les réalités concrètes. « Les représentations idéologiques de l'école ont pour fonction de présenter en les masquant les réalités de l'école »⁴⁹. La base sur laquelle fonctionne l'école est la même que celle de la société, c'est-à-dire une séparation entre deux classes antagonistes qui s'exprime par la domination de la bourgeoisie sur le prolétariat. En finir avec l'idéologie de l'école, c'est ne plus considérer sa réalité contradictoire comme une imperfection, mais « comme un ensemble de contradictions *nécessaires*, qui ont pour elles-mêmes un sens et une fonction historiques déterminés, et qui s'expliquent par leurs conditions *matérielles* d'existence au sein d'un mode de production déterminé. »⁵⁰. Ainsi l'école n'est unifiée et continue que pour une petite fraction des élèves, ceux qui la parcourent en entier. Cette fraction concerne une population bien déterminée qu'il faut chercher dans la bourgeoisie et la petite bourgeoisie. Pour « tous ceux qui « abandonnent » après le primaire (ou l'enseignement professionnel « court »), il n'existe pas une école : *il existe des écoles distinctes, sans aucun rapport entre elles*. Non pas des « degrés » (donc une continuité), mais *des discontinuités radicales*. Non pas même des écoles, *mais des réseaux de scolarisation distincts, et pratiquement sans communication entre eux*. La belle continuité de la ligne à degrés ou de la pyramide est un mythe. »⁵¹

L'école divisée : En lisant ce passage et un certain nombre de chapitres de cet ouvrage, je ne peux pas m'empêcher de penser à mes élèves de SEGPA, qui sont dans le réseau court, voire très court du système scolaire. Ainsi la hiérarchisation de l'école n'a pas beaucoup changée. Cette citation pourrait tout à fait s'entendre pour comprendre le rapport à la scolarité des élèves de SEGPA :

⁴⁸ *Ibid.*, p.15.

⁴⁹ *Ibid.*, p.17.

⁵⁰ *Ibid.* p.18.

⁵¹ *Ibid.*, p.19.

« Changeons de point de vue : abandonnons celui que porte la classe dominante depuis son université, examinons l'appareil scolaire du point de vue de ceux pour qui l'université n'est ni un terme, ni un aboutissement, mais n'existe tout simplement pas ; du point de vue de ceux pour qui la scolarité obligatoire ou ses prolongations croupions, du point de vue de ceux pour qui l'école n'est pas un lieu de culture, mais un étroit couloir débouchant inexorablement sur les réalités de la production et du chômage, c'est-à-dire sur l'exploitation ; du point de vue de ceux qui n'en sortent pas diplômés, mais au contraire déqualifiés, du point de vue de ceux qui ne la quittent ni licenciés, ni agrégés, mais sachant, dans le meilleur des cas, lire et écrire :

- à savoir l'immense majorité des individus scolarisés et, principalement, les enfants issus de la classe ouvrière, de la paysannerie et des couches prolétarisées de la petite bourgeoisie (petits commerçants, artisans, employés)...En fait c'est bien l'essentiel de l'appareil scolaire qui est constitué de sections dévalorisées, d'impasses et de dépotoirs ; à cette nuance près que, dans la réalité, ces voies sans issue mènent bien quelque part : à la production et aux postes subalternes...Ce que l'idéologie nous présente comme une exception ou pathologie, l'analyse va montrer que c'est au contraire la règle. »⁵².

A la différence de l'image idéale de l'école, la réalité scolaire des sections « courtes » et « professionnelles » est toute autre. L'école unifiée n'est qu'un mythe au regard de la réalité scolaire. L'école « divisée » semble mieux la représenter. L'école a pour fonction de diviser et répartir dans deux systèmes distincts. Une scolarité longue réservée à une minorité et une scolarité courte ou écourtée pour une grande majorité. Cette division des effectifs en deux types de scolarité est constitutif des appareils scolaires des différents pays capitalistes. « Si l'on examine l'histoire de l'appareil français, on s'aperçoit que cette division lui est consubstantielle ; elle existe dès sa constitution. Seules ont varié les formes historiques et institutionnelles de cette division. »⁵³

Grandes périodes et évolutions marquant cette division :

Au XIXe siècle : Seule l'élite sociale est scolarisée (lycée), en opposition à cela, la grande masse du peuple est maintenue hors de l'école (accès partiel XVIIe S et XVIIIe S).

Durant XIXe siècle : mise en place progressive de deux réseaux de scolarisation complètement indépendants. Le primaire pour les enfants du prolétariat et l'enseignement secondaire (qui avait ses propres primaires) découchant sur l'enseignement supérieur pour la bourgeoisie. Les lois Ferry institutionnaliseront cette division qui sera conservée jusqu'à la moitié du XXe siècle.

⁵² *Ibid.*, p.22 et 23.

⁵³ *Ibid.*, p.34.

Après guerre : Suppression des classes primaires associées aux lycées. Période marquée par la volonté de généralisation de la scolarisation, création d'un tronc commun. Ainsi une nouvelle forme de division s'instaure. « Les individus ne sont plus distribués dans deux écoles matériellement séparées et institutionnellement visibles, mais, au contraire, au sein de cycles formellement communs, dans des **sections** distinctes »⁵⁴.

Prolongation de la scolarité obligatoire : Pour nos auteurs la prolongation de la scolarisation ne remet pas en cause cette division (nous pouvons le supposer encore aujourd'hui). Elle a pour seul effet de prolonger la scolarité « courte » qui ne devient pas longue pour autant. « En partie liée aux développements des forces productives et au relèvement général de l'âge de l'emploi dans l'industrie, la scolarisation obligatoire et sa prolongation ont, entre autres fonctions, celle d'éponger une partie de l'armée industrielle de réserve en la fixant dans l'appareil scolaire : à cet égard, la prolongation de la scolarité obligatoire c'est, en quelque sorte, *le sursis de l'ouvrier*. »⁵⁵

La dernière prolongation est celle de 1959, appliquée à partir de 1967, qui prolonge la scolarisation de 14 à 16 ans. Cette réforme permet à l'ensemble d'une génération d'élèves d'accéder au secondaire, de nouvelles divisions ont émergé et des sections « d'adaptations » ont été créées. Ce qui amène Baudelot et Establet à conclure :

« une fois de plus la prolongation de la scolarité obligatoire a consisté à maintenir plus longtemps et dans des lieux déterminés spécialement aménagés à cet effet, des enfants autrefois déscolarisés plus tôt. »⁵⁶

Ces auteurs remettent en cause « l'illusion idéologique de l'unité de l'école ». Pour eux, l'école unique est un mythe. Tous les élèves ne sont pas scolarisés dans la même école. La bourgeoisie et le prolétariat ne cohabitent pas dans les mêmes « circuits » de scolarisation mais sont en fait répartis dans *deux filières scolaires totalement séparées*. Ils nomment ces deux filières « *réseaux de scolarisation* ».

Voici leurs propositions fondamentales :

- « 1 – Il existe un réseau de scolarisation que nous appellerons réseau secondaire-supérieur (réseau S.S).
- 2 – Il existe un réseau de scolarisation que nous appellerons primaire-professionnel (réseau P.P).

⁵⁴ *Ibid.*, p.35.

⁵⁵ *Ibid.*, p.38.

⁵⁶ *Ibid.*, p.39.

3 – Il n'existe pas de troisième réseau.

4 – Ces deux réseaux constituent, par les rapports qui les définissent, l'appareil scolaire capitaliste. Cet appareil est un appareil *idéologique* de l'Etat capitaliste.

5 – En tant que tel cet appareil contribue, pour la part qui lui revient, à reproduire les rapports de reproduction capitalistes, c'est-à-dire en définitive la division de la société en classes, au profit de la classe dominante.

6 – C'est la division de la société en classes antagonistes qui explique en dernier ressort non seulement l'existence des deux réseaux, mais encore (ce qui les définit comme tels) les mécanismes de leur fonctionnement, leurs causes et leurs effets. »⁵⁷

Essayons de décrypter l'analyse développée par Baudelot et Establet. Tout d'abord, nous devons restituer les choses dans leur contexte. Ce livre date de 1971, la pensée marxiste était encore très présente dans les sciences sociales. Aujourd'hui, il existe un certain nombre de tabous à parler de société divisée en classes, de lutte des classes... A l'heure de « la fin des idéologies », la réalité devrait être présentée comme neutre et uniforme. La soi-disant « moyennisation » de la société, ou la « fin de la classe ouvrière » ne doivent pas nous faire oublier que les phénomènes en cours ne sont pas « naturels », ils obéissent à une logique qui s'est construite progressivement. Si tout donne l'illusion d'une uniformisation de la société, jusqu'à preuve du contraire celle-ci se compose toujours en classes, certes beaucoup plus divisées aujourd'hui du fait d'une spécialisation du travail plus importante. Malgré tout il existe toujours une frange dominante (minoritaire) et une frange dominée (la majorité). La réalité présentée dans leur étude est en partie différente de la réalité scolaire actuelle. Mais comme ils le démontrent, et ce quelque soit l'époque, le système scolaire a toujours été séparé en deux grands réseaux de scolarisation. Dans la société capitaliste, cette opposition se joue principalement entre la classe ouvrière et la bourgeoisie. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il y a une école pour les ouvriers et une autre pour la bourgeoisie de manière définitive, les choses ne sont pas figées. En effet, l'évolution du capitalisme impose de nouveaux besoins et donc de nouvelles adaptations du système scolaire, et des nouvelles formes de « spécialisation ».

Dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant de présenter l'analyse précise que font ces auteurs du processus de séparation de l'appareil scolaire français en deux sections distinctes. Les SEGPA, d'une certaine manière ne sont qu'une réminiscence des S.E.P. (sections d'éducation professionnelles) qui sont présentées par les auteurs comme des institutions « spécialement créées pour drainer, dans les filets percés d'une scolarité courte le flux des

⁵⁷ *Ibid.*, p.42.

individus maintenus par la loi dans l'appareil scolaire. »⁵⁸. Pour Durkheim l'aspect historique à l'origine d'un fait social est indispensable pour sa compréhension. Les réformes de 1959, qui voit la généralisation de la scolarisation, nous permet de comprendre la logique à l'œuvre qui a pu amener à la création des SEGPA. De même, le rapport à la scolarité de ces élèves s'inscrit dans un jeu social dont nous ne pouvons ignorer les lois.

C'est pour cela que le parallèle entre la situation présentée par ces auteurs et la situation actuelle n'est pas sans intérêt. Comme Baudelot et Establet nous pouvons nous demander s'il existe toujours deux réseaux de scolarisation bien distincts comme ils le conçoivent ?

Même si ce n'est pas l'objectif de ce mémoire, cette démonstration demanderait un travail fastidieux de recherche statistique concernant les différentes filières et les débouchées qu'elles permettent. Mais il semble que malgré l'illusion des phénomènes structurels engendrés par le prolongement de la scolarisation (la démultiplication des filières, la volonté de 80% d'une classe d'âge au bac, etc.), nous pouvons dire, sans trop nous engager, que le système scolaire français semble toujours divisé en deux réseaux : l'un court, dit « pratique », « professionnel » ou « technique » et l'autre long, fait de savoirs abstraits, qui préparent aux postes clefs et aux positions dominantes. Pour eux tout se joue dès les premiers apprentissages. L'école primaire est là pour faire le tri : « L'école primaire divise, et elle divise pour la vie »⁵⁹ ou « c'est à l'école primaire que l'essentiel de tout ce qui concerne l'appareil scolaire capitaliste se réalise. »⁶⁰. Ils rejoignent là, l'hypothèse que nous avons émise en introduction de ce mémoire selon laquelle l'école primaire était en quelque sorte « le nerf de la guerre » où se jouent les inégalités scolaires. Ils présentent leur théorie en opposition de celle de Bourdieu et Passeron, qui en cherchant des causes externes à l'école (dans la famille...) ne voient pas les réalités qui sont en jeu. Baudelot et Establet estiment que « cette explication est insuffisante dans le sens où elle procède d'une recherche de la cause ultime, de façon régressive »⁶¹. Dans le cadre d'une théorie marxiste, ils veulent mettre « en rapport l'analyse de l'appareil scolaire et la structure de classe de la société toute entière »⁶². Aujourd'hui encore, il nous semble difficile de déconnecter le système scolaire des rapports de production capitaliste. L'opposition de la société entre ouvriers et bourgeois semble avoir perdu de son impact à la vue des évolutions sociales et structurelles. Le salariat se définit désormais comme un

⁵⁸ *Ibid.*, p.39.

⁵⁹ *Ibid.*, p.281.

⁶⁰ *Ibid.*, p.47.

⁶¹ *Ibid.*, p.282.

⁶² *Ibid.*, p.281.

continuum de situations. Malgré tout 80% de la population est toujours salariée, à différents niveaux hiérarchiques du système de production. D'où l'illusion d'une société qui ne se définit plus par les conflits de classes. Autrement dit, le rapport capital / travail n'a pas disparu, il s'est juste modifié. Donc il n'y a pas de raison que celui-ci n'est pas moins d'impact sur le système scolaire.

Il est commun d'entendre dans le débat public, la nécessité de mieux adapter le système scolaire « aux réalités du marché de l'emploi ». L'université est souvent citée sur sa nécessaire adaptation en termes de professionnalisation et de rapprochement du monde de l'entreprise. Comme si de tout temps, le système scolaire n'avait pas servi des objectifs liés au système productif. L'école se doit de produire des citoyens, mais avant tout des « producteurs » et des « consommateurs ». La division du travail, liée aux différentes phases de développement du capitalisme, a hiérarchisé l'espace social selon ses besoins. La création de nouvelles filières scolaires ou le prolongement de la scolarisation n'ont eu lieu qu'au regard de certains besoins du marché du travail liés à la production capitaliste...« parce qu'elles correspondent aux grandes spécialisations inévitables de la division technique du travail »⁶³. Ce lien entre système scolaire et système de production est démontré aussi par les études internationales qui comparent les différents systèmes éducatifs. Le capital investit dans son système éducatif pour le rendre plus performant, permet aussi d'améliorer la production (en termes de formations, recherche et développement, etc., pour résumer les entreprises disposent d'une main d'œuvre mieux formée). Le lien entre système scolaire et système productif n'est donc pas sans importance puisque comme nos auteurs le signalent dans l'ouvrage « le niveau monte »⁶⁴, la correspondance entre niveau scolaire et PNB « est si nette qu'on peut tenir la mesure économique pour un indicateur du niveau scolaire, et réciproquement »⁶⁵. Les grandes puissances économiques investissent plus largement dans leurs systèmes éducatifs que les pays moins développés. « Une population scolaire nombreuse et bien formée est un des facteurs essentiel de la productivité du travail. Seuls les pays qui ont su ou pu former une élite scolaire abondante ont aujourd'hui les moyens de s'offrir un appareil efficace de production »⁶⁶. La faiblesse économique ne permet pas d'investir suffisamment dans son système éducatif. Ainsi le transfert de valeur apporté par le système éducatif aux futurs salariés (les élèves) afin de le mettre à profit de l'économie nationale ne se

⁶³ *Ibid.*, P.11.

⁶⁴ Baudelot C., Establet R, *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989.

⁶⁵ *Idem*, p.59.

⁶⁶ *Ibid.*, p.60.

fait pas. Autrement dit, on possède le système éducatif « que l'on mérite », ou qu'on a « les moyens » de s'offrir. Il est en lien direct avec les investissements qui y sont consacrés. Bien sûr la richesse économique d'un pays est largement déterminante dans les possibilités d'avoir un système éducatif « compétitif ». Mais les choix politiques sont également déterminants, puisque les investissements d'aujourd'hui dans le système éducatif seront la plus-value et la richesse économique de demain⁶⁷.

Le cadrage socio-historique et les théories sociologiques présentées nous semblent nécessaires pour comprendre les débats qui animent la sociologie de l'éducation. L'opposition traditionnelle entre « holisme » et « individualisme méthodologique », qui s'illustre par l'opposition entre Durkheim et Weber peut-être dépassée grâce avec la pensée « constructiviste » telle que l'a développée Norbert Elias. L'image de « l'échiquier sociale » est pertinente pour comprendre l'articulation des actions individuelles à l'ensemble des déterminations collectives qui se « jouent » dans l'espace social. Malgré des bases théoriques et méthodologiques qui se sont renforcées au fil du temps, la sociologie contemporaine a encore du mal à dépasser ses propres contradictions. Aucune théorie n'est en mesure de présenter un paradigme tel que celui proposé par Pierre Bourdieu. La sociologie de l'éducation dans ce cadre a du mal à définir un système de pensée cohérent. Malgré tout, l'approche de Bernard Charlot développe de nouvelles perspectives depuis les années 90 sur les questions éducatives. Le cadre d'analyse qu'il propose permet de dépasser certaines de ces oppositions théoriques récurrentes dans les débats sociologiques.

⁶⁷ Pour paraphraser d'une certaine manière, un précepte « libéral » qui dit que « les investissements d'aujourd'hui, seront les impôts de demain ».

Chapitre III. Evolution des débats dans la sociologie des années 80 à aujourd'hui.

J.Y Rochex, dans son ouvrage *le sens de l'expérience scolaire*⁶⁸, constate que dans les années 80 la sociologie de l'éducation a pris un « tournant d'ordre paradigmatique »⁶⁹ qui s'illustre par une prise de distance avec les théories de la reproduction. L'idée est d'inclure dans la sociologie de l'éducation une approche plus ethnographique et d'ouvrir « ces presque boîtes noires » que sont les classes et les établissements scolaires. Cette sociologie s'inspire de l'interactionnisme symbolique, de la phénoménologie sociale ou de l'ethnométhodologie. La sociologie dans ce cadre rompt avec les paradigmes « objectivistes » pour devenir « constructiviste » ou « compréhensive ». Cette démarche s'inscrit dans ce que certains ont appelé « le retour de l'acteur », la prise en compte du sujet dans la construction du social est primordiale. Pour J.Y Rochex, il faut se méfier de cette opposition trop simpliste. Quelle que soit la position théorique choisie, il existe toujours un risque de « relativisme ». D'où la nécessité de dépasser un certain nombre d'oppositions qui peuvent exister entre micro et macro sociologie, entre recherches quantitatives et recherches qualitatives, entre « objectivisme » et « subjectivisme », etc. Les acquis de la sociologie de l'éducation ne doivent pas être oubliés, ce qui n'empêche pas d'élargir le champ des possibles concernant les recherches sur la réussite ou l'échec scolaire. Plus qu'une opposition, c'est une complémentarité qu'il faut développer pour appréhender « la complexité » du social. Un travail transdisciplinaire est devenu primordial dans le cadre des recherches sur l'éducation. La sociologie dans sa spécificité n'est pas moins pertinente que la pédagogie ou la linguistique pour interroger les problématiques scolaire. Même si ces dernières ne doivent pas être occultées ou ignorées dans les recherches sociologiques. De même, la confrontation entre la théorie et la pratique est toujours positive afin de faire avancer les recherches sur l'éducation. La méthode sociologique ne nécessite-t-elle pas cet éternel « aller-retour » entre la théorie et la pratique ?

A partir de ce que nous allons appeler « les acquis » de la sociologie de l'éducation, c'est à dire les données et les constats qui font généralement consensus, nous allons présenter l'intérêt d'une approche sociologique en matière de « rapport au savoir ». L'objectif dans le

⁶⁸ Rochex Jean Yves, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.

⁶⁹ Rochex J.Y., *op. cit.*, 1995, p.111.

cadre de ce mémoire professionnel n'est pas de faire une étude quantitative ou de macro sociologie. Un choix théorique s'impose pour prendre en compte les données « macro » au regard d'une approche micro-sociologique nécessaire à la pratique professionnelle. L'étude « au plus près du terrain » ne doit pas nous faire oublier le contexte social dans lequel elle s'inscrit, d'où différents niveaux d'analyses sur les questions d'éducation.

I. Homologie structurale entre le champ scolaire et le champ social

Tous les écrits sociologiques sont largement unanimes, malgré les approches choisies sur l'existence d'une homologie entre le champ scolaire et le champ social. La position hiérarchique des parents dans l'espace social est en lien avec celle des enfants dans l'espace scolaire. Cette homologie s'illustre d'autant plus dans la hiérarchie des filières. Les filières les plus prestigieuses sont toujours « réservées » aux classes sociales « dominantes » ou « favorisées » dans l'espace social. Inversement, les catégories défavorisées sont « surreprésentées » dans les filières dévalorisées dans la hiérarchie des filières (essentiellement les filières technologiques et professionnelles, dont les SEGPA). Ces données sont aujourd'hui incontestées et aucune statistique ne les contredit vraiment (même si des évolutions sont à constater).

Dans leurs analyses, les recherches sociologiques ont pris de la distance avec la théorie bourdieusienne qui fut pionnière sur l'analyse de ce lien. Cette homologie structurale ne doit pas être interprétée comme un déterminisme implacable. Pour Bernard Charlot, le sociologue doit se confronter aux réalités scolaires pour comprendre les logiques à l'œuvre et voir ce qui favorise ou au contraire limite les difficultés scolaires chez les élèves des classes populaires. Ces déterminations sociales ne peuvent pas se lire qu'à travers les données statistiques, ou dans une explication causale simpliste. En effet, il est indispensable d'interroger les pratiques d'apprentissage des apprenants, mais aussi les méthodes pédagogiques ainsi que les stratégies familiales vis-à-vis de l'école. Pour comprendre les causes de ces difficultés scolaires, qui sont plus nombreuses chez les élèves des classes populaires, nous devons analyser chaque « histoire sociale » comme singulière.

II. Le rapport au savoir et à la scolarité : l'approche de Bernard Charlot

L'approche de Bernard Charlot, qui est une sociologie du « sujet », se veut d'une certaine manière une alternative face au « déterminisme indépassable » des théories du handicap socio-culturel. Pour certains la réussite scolaire des élèves serait l'affaire d'un don, de quelque chose de génétique ou de naturel. Pour d'autres se serait un manque à imputer aux élèves et à leurs familles : manque de culture, inégale répartition d'aptitudes. Ces vues en termes de « manques » ou de « handicap » donnent une vision en négatif de la réalité scolaire. Pour Bernard Charlot il est nécessaire de passer à une lecture en positif de la réalité scolaire. Loin de nier les contradictions en présence, il s'intéresse aussi aux expériences pédagogiques qui fonctionnent et obtiennent de bons résultats. L'objectif n'est pas de remettre en question l'influence de l'origine sociale dans les trajectoires scolaires, mais plutôt de comprendre le sens que donnent les élèves au savoir et à la scolarité. Le rapport au savoir est un rapport épistémique, c'est-à-dire qu'il est avant tout un rapport de sens. Sens que les élèves et leurs familles donnent aux savoirs, au monde mais aussi la manière dont ils se l'approprient. Loin de remettre totalement en question la théorie de P. Bourdieu, il se veut critique vis-à-vis de certaines dérives qu'elle a pu engendrer. B. Charlot estime que la théorie de la reproduction n'est pas suffisante pour expliquer certaines situations scolaires telles que les parcours atypiques. De ce fait, l'objectif est de compléter ou de dépasser le paradigme bourdieusien, en allant à la source des habitus.

Pour autant, il faut d'abord faire le tri sur les interprétations abusives de la théorie de la « reproduction » ainsi que sur les raccourcis théoriques qui ont émergé pour expliquer l'« échec scolaire ». Charlot va tout d'abord s'opposer aux théories qui font de l'origine sociale la cause directe de l'« échec scolaire ». Les difficultés d'apprentissage des élèves s'expliqueraient « à cause » de leur origine sociale ou de leur origine culturelle (pour ne pas dire « ethnique »). La corrélation statistique entre origine sociale et réussite scolaire ne signifie pas pour autant, que c'est la cause directe des difficultés scolaires des élèves, ou qu'il n'existerait pas d'autres déterminations tout aussi importantes.

Une autre interprétation abusive de la « théorie de la reproduction » est celle de l'explication de l'« échec scolaire » par le « handicap socio-culturel ». Il existe plusieurs formes de cette théorie du handicap :

- La « déprivation » : le handicap c'est ce qui manque aux enfants pour réussir à l'école (manque des bases nécessaires, la faute est mise sur l'élève lui-même).
- Le « conflit culturel », le handicap est lié à l'inadéquation de la culture familiale aux réalités scolaires.
- La déficience « institutionnelle », le désavantage est produit directement par l'institution scolaire qui désavantagerait les élèves des milieux populaires.

La notion de handicap dans le domaine hippique est de fixer un désavantage au cheval qui court le plus vite. Par glissement cette notion va définir celui à qui « il manque » quelque chose, celui qui a une déficience. Ainsi c'est désormais le plus faible et non le plus fort, qui est défavorisé. D'où la définition de l'élève en difficulté par ses manques de « ressources » (intellectuelles, culturelles). La cause de ce manque de ressources est à chercher dans l'origine familiale des élèves. Il est plus simple d'imputer l' « échec scolaire » aux familles ou aux « manques » de l'élève que de remettre en cause la pertinence des pratiques pédagogiques. Pourtant celles-ci ont certainement quelque chose à voir avec la « non-réussite » de ces élèves.

« On commet un erreur en définissant ainsi implicitement l'échec scolaire comme une chose (une cause) présente en l'individu – ou paradoxalement, comme une absence présente en cet individu (handicap)... De même, parler de l'échec scolaire au singulier, comme d'un phénomène unique, et non des échecs scolaires, fait problème.

L'échec scolaire n'est pas une chose présente en l'individu, c'est un ensemble de rapports. C'est un rapport (d'évaluation) entre ce qui est attendu de l'éducation d'un individu et ce qu'elle produit effectivement. C'est aussi un ensemble de relations (réelles) entre formés et formateurs, entre les formés entre eux, entre les formés et ceux qui utilisent leur formation, entre le formé et lui-même, etc. Cet ensemble de rapports fonctionnent dans le temps : l'échec scolaire n'est pas seulement la caractéristique d'un groupe social (les « familles défavorisées »), c'est aussi et d'abord une histoire, un évènement ou une série d'évènements qui se produisent dans l'histoire scolaire de certains individus. [...] Donc ce qui est décrit sous le vocable d' « échec scolaire » renvoie à des causes diverses qu'il faut chercher au niveau des structures sociales, des institutions éducatives, des pratiques familiales et enseignantes. Pour éviter de dissoudre ce phénomène dans une « multiplicité » d'explications, il convient de préciser que l'échec scolaire arrive plus souvent dans les parcours scolaires des élèves des familles défavorisées. De même, si l'échec scolaire est un ensemble de rapports, il ne faut pas pour autant oublier "que ceux-ci portent tous la marque des rapports de domination qui structurent les sociétés hiérarchisées." »⁷⁰

⁷⁰ *Idem.*

Nous avons défini ici certains aspects de la conception théorique de B.Charlot⁷¹, il s'agit maintenant de les mettre en perspective avec la thématique étudiée. Les élèves de SEGPA correspondent bien au profil communément admis des élèves en « échec scolaire ». Il faut mettre en lien le thème étudié avec un cadre théorique qui se veut à la fois ouvert mais précis. Les élèves de SEGPA comme nous l'avons déjà défini sont des élèves qui peuvent facilement se classer dans la catégorie des élèves en « très grandes difficultés scolaires ». Les études sociologiques sur ce sujet nous ont été utiles pour cadrer le contexte et le débat théorique dans lequel nous souhaitons nous situer. Dans beaucoup de recherches, il revient comme un leitmotiv que les élèves des classes populaires (en majorité) ne pourraient pas donner un sens positif au savoir du fait d'un rapport utilitaire ou instrumental à la scolarité. « Le problème central est que ces jeunes, dans leur grande majorité, entretiennent avec l'école un rapport institutionnel qui n'implique pas un rapport culturel. »⁷². Pour ces élèves et leurs familles le fait d'aller à l'école le plus loin possible n'aurait d'utilité que pour avoir « un bon métier », un « bon avenir ». Ces jeunes passent bien souvent sous silence que l'école est un lieu d'apprentissage des savoirs.

III. Instrumentalisation des savoirs scolaires par les élèves des classes populaires

Il semble intéressant de se pencher sur un des aspects développé par B. Charlot et un certain nombre de sociologues sur le rapport au savoir des élèves des milieux populaires. La question de la genèse des inégalités scolaires serait à chercher dans un rapport plus ou moins instrumental au savoir des élèves, ce qui ne leur permettrait pas d'entrer de façon positive dans les apprentissages. Ce rapport instrumental au savoir et le sens que ces élèves donnent à leur scolarisation, ne peut s'analyser que dans un contexte social particulier dans lequel la scolarisation est la « clef » qui ouvre la porte de l'emploi. Il n'est plus à démontrer que cette tâche est rendue de plus en plus difficile pour l'école. La réalité du marché de l'emploi impose de disposer d'une main d'œuvre de plus en plus formée dans un contexte de concurrence internationale. Les métiers qui nécessitent le moins de qualifications sont les plus touchés dans cette lutte pour le moindre coût du travail. Les stratégies scolaires des familles populaires ont émergé et se sont développées dans un contexte de libéralisation et d'augmentation du chômage à la fin des années 70 et au début des années 80. Pour autant, si la mobilisation scolaire est trop instrumentale, et se développe dans le seul objectif d'obtenir

⁷¹ Un certain nombre de concepts de Bernard Charlot ont été définis en introduction, cf. p.6, p. 12, 13 et 14.

⁷² Rochex J.Y., *op. cit.*, 1995.

l'école(...) ? »⁷³. B.Charlot constate que la question de « l'échec scolaire » est un champ saturé de « théories construites et d'opinions de sens commun »⁷⁴. Pour lui la notion « d'échec scolaire » n'est d'aucun intérêt pour expliquer les phénomènes scolaires. Ce thème a tendance à « diluer », à donner une explication simple, là où la diversité et la complexité des situations sont constatées. Ce que nous nommons échec scolaire recouvre sous le même vocable des réalités différentes, ce qui permet de faire l'économie d'une étude sérieuse sur ces questions des difficultés scolaires. D'où sa volonté de présenter un cadre théorique sur le « rapport au savoir ». Il précise deux points de méthodes qu'il considère important pour définir son approche:

«Premièrement l'analyse du rapport au savoir comme rapport social ne doit pas être produit à côté de l'analyse des dimensions épistémiques et identitaires mais à travers elles. Deuxièmement, cette analyse doit porter sur des histoires sociales et pas seulement sur des positions ou des trajectoires, entendus comme déplacements entre des positions...La question en débat est celle de l'apprendre comme un mode d'appropriation du monde et pas seulement comme mode d'accès à telle ou telle position dans ce monde »⁷⁵

Le rapport au savoir ne se conçoit pas seulement par une question d'influences que pourrait exercer l'environnement sur les individus mais plutôt en termes de relations : relations à son environnement social : la famille, le quartier, l'école, mais aussi relations pédagogiques entre élèves et enseignants, entre pairs, etc. Le rapport au savoir est aussi un rapport de « sens » que les élèves donnent au monde. Ce rapport épistémique au monde n'est pas intériorisation mais appropriation. L'apprentissage est vu comme une « action d'appropriation » du monde et des savoirs. L'analyse du sens que les élèves donnent à l'activité scolaire nécessite de prendre en considération le « sujet apprenant » et les représentations qui sont les siennes. Cette prise en compte du « sujet » est ici indissociable de la théorie du « rapport au savoir ». Pour J.Y Rochex, le « sujet » est analysé du point de vue de ses activités et relations entretenues avec le savoir et les apprentissages :

« ...Le sens est, par excellence, le lieu où se produit, pour chaque sujet, la dialectique activité – subjectivité, où s'opère la régulation de l'activité, d'une part dans l'ici et maintenant de son déroulement, de son efficacité et de son efficience, d'autres part dans l'ensemble des systèmes

⁷³ Charlot B., *op. cit.*1997, p.7.

⁷⁴ *Idem.*, p.8.

⁷⁵ *Ibid.*, p.88.

d'activités antérieures du sujet constitutifs de sa biographie (laquelle ne saurait être réduite à l'inventaire de ses actions et de ses positions socio-institutionnelles) et de sa personnalité »⁷⁶.

Autrement dit,

« Le rapport aux savoirs scolaires suppose toujours une construction de sens : sens de l'école, finalité des savoirs et rapport subjectif aux activités dessinent les contours d'une expérience scolaire qui oblige l'apprenant à une mobilisation de soi. Pour autant c'est toujours à travers la dialectique socialisation familiale (ou histoire biographique) et socialisation scolaire que le rapport aux savoirs scolaires devient intelligible. C'est en partant de la question du sens de sa scolarité...que l'on peut saisir la manière dont l'élève pense les savoirs et les activités professionnelles et ce, à partir de mobiles variés, ayant pour genèse son histoire biographique, scolaire et familiale notamment. »⁷⁷

Pour A. Jellab, l'analyse sociologique du rapport aux savoirs implique de prendre en considération deux dimensions complémentaires : tout d'abord, l'histoire biographique de l'apprenant (sous l'angle expérience familiale et trajectoire scolaire), ainsi que le contexte scolaire et les savoirs qui y sont enseignés. Le sens que les élèves donnent à la scolarisation et aux savoirs se construit à travers diverses déterminations qu'il faut chercher dans l'histoire de l'élève. Le sens que ce dernier donne au savoir est essentiel pour comprendre sa trajectoire scolaire.

Il nous semble qu'au regard de cette présentation des différentes perspectives sociologiques sur les questions scolaires, que la sociologie du rapport au savoir soit la plus pertinente pour analyser le rapport à la scolarisation des élèves de SEGPA. Les mémoires professionnels liés au développement social urbain, axent souvent leurs études sur des dispositifs particuliers de la politique de la ville. Dans le cadre de la thématique scolaire nous aurions pu questionner les dispositifs tels que la « Réussite Educative » ou « l'accompagnement à la scolarité » par exemple, mais la question des publics concernés par ce type de mesures ne doit pas être occultée. En tant que professionnel du développement social urbain, dans le domaine qui nous anime (c'est-à-dire les politiques éducatives), la connaissance des publics et de leurs problématiques est un préalable à toute mise en place de mesures particulières. L'approche sociologique du rapport au savoir milite pour la nécessité de plonger au cœur des problématiques sociales et scolaires pour en comprendre les logiques internes. Ce choix

⁷⁶ Rochex J.Y, *op. cit.*, 1995, p.47.

⁷⁷ Jellab Aziz, *Scolarité, rapport au (x) savoir (s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP. et de BEP*, sous la direction de Bernard Charlot, Université Paris 8, 2000.

théorique s'est fait à la suite de réflexions sur ce sujet. De plus, cette méthode se donne pour objectif de faire émerger une vision en « positif » des problématiques scolaires à la différence de la plupart des analyses sur ce thème. B. Charlot se refuse donc à toute forme de résignation et de fatalisme concernant le traitement des difficultés scolaires, et induit de ce fait qu'il existe des perspectives de remédiation scolaires. Ce cadre théorique est donc plus pertinent pour répondre aux contraintes particulières que posent les pratiques professionnelles et celles liées à la méthode de la recherche universitaire. De même, nous ne ferons pas l'impasse sur d'autres approches qui pourraient s'avérer utiles pour éclairer notre sujet de recherche.

Dans cette première partie nous avons voulu présenter les principaux débats et clivages théoriques dans la sociologie de l'éducation et plus particulièrement sur les questions des difficultés et des inégalités scolaires. Nous ne prétendons pas faire le tour de l'ensemble des analyses sur ce thème. Les débats et les études sur ce sujet sont nombreuses, un travail de tri et de hiérarchisation a été nécessaire pour présenter les éléments qui nous semblaient les plus pertinents pour aborder la question du rapport à la scolarité des élèves de SEGPA. Dans notre seconde partie, nous allons présenter les résultats de notre recherche de terrain. A la lumière de ces résultats il s'agira de mettre en perspective le travail d'observation et les implications théoriques qu'il soulève. Il est nécessaire désormais d'articuler cette réflexion théorique aux données de terrain que nous avons recueillies. Pierre Bourdieu illustre très bien cette étape de la recherche où nous avons plus de questions que de réelles réponses à apporter :

« Un problème théorique qui est converti en *dispositif de recherche* est mis en marche, il devient en quelque sorte automobile, il se propulse lui-même par les difficultés qu'il fait surgir autant que par les solutions qu'il apporte...La logique de la recherche, c'est cet *engrenage de problèmes* dans lequel le chercheur est pris et qui l'entraîne, comme malgré lui. »⁷⁸ [...] « La recherche, c'est peut-être l'art de se créer des difficultés fécondes –et d'en créer aux autres. Là où il y avait des choses simples, on fait apparaître des problèmes »⁷⁹

Il est maintenant nécessaire que les problèmes soulevés par notre recherche soient confrontés et mis en perspective avec les différentes thématiques qui occupent les débats sociologiques

⁷⁸ Bourdieu P., « Le sociologue en question », in *Questions de sociologie, op. cit.*, 1980, p.51.

⁷⁹ *Idem*, p.58.

DEUXIÈME PARTIE

Rapport à la scolarité des élèves de **S.E.G.P.A**

« L'ennui, c'est que nous négligeons le football au profit de l'éducation »

Julius Marks, dit Groucho Marx

Chapitre IV – De la connaissance générale du territoire du collège à la présentation de l'intérêt et la méthodologie de la recherche

Le rapport à la scolarisation des élèves de SEGPA ne peut se comprendre sans avoir fait un état des lieux du contexte social dans lequel ils gravitent. Les indicateurs socio-économiques et scolaires vont nous donner une idée plus précise des caractéristiques de ce territoire dans ses différentes dimensions. Cette présentation nous amènera à expliquer le choix de ce territoire et les diverses implications qui me lient avec celui-ci. Cette prise de recul avec l'objet d'étude nous permettra de présenter la méthodologie mise en place pour répondre à notre problématique de travail.

I. Données socio-économiques de Viry / Grigny : un territoire maillé par la politique de la ville



Vue aérienne du territoire de Viry Chatillon et Grigny⁸⁰

⁸⁰ Source : GIP Viry / Grigny.

Le collège des Sablons, d'où viennent les élèves avec qui nous avons effectué les entretiens, se situe à Viry Chatillon dans le quartier des coteaux de l'orge. Ce collège sera présenté dans le cadre du territoire de l'agglomération de Viry Chatillon et de Grigny, d'où est issue la majorité de ces élèves. Les données socio-économiques de ce territoire nous donneront une perspective des réalités sociales dans lesquelles évoluent ces élèves. Une SEGPA située dans une commune rurale en Vendée par exemple, n'accueillerait certainement pas les mêmes publics que celle étudiée qui se situe sur un territoire maillé par la politique de la ville. Pour autant, il est certain que des problématiques scolaires et des difficultés sociales y sont certainement communes aux deux. Par contre dans les mêmes conditions d'enquête, j'aurais certainement eu bien peu d'élèves issus de l'immigration ou issus de l'habitat collectif, puisque 70% des habitants du territoire de Viry / Grigny se situent sur les trois principaux quartiers d'habitat social, et que ce territoire regroupe plus de 50 nationalités différentes. Ces caractéristiques ne sont pas neutres dans les représentations et les modes de vie qu'elles impliquent chez ces élèves.

Situées à 30 km au sud de Paris le long de l'autoroute A6, les communes de Viry Chatillon et Grigny rassemblaient 57 300 habitants en 2005⁸¹. « Ce territoire est caractérisé en particulier par un aménagement urbain éclaté, la concentration des difficultés sociales et la faiblesse des ressources locales. La structure du logement se caractérise par une forte présence de logements sociaux, concentrés sur trois grands ensembles, et par la présence d'une grande copropriété privée dont l'évolution est préoccupante »⁸². Juxtaposés à un tissu pavillonnaire ou villageois ancien, de vastes quartiers monofonctionnels accueillent aujourd'hui plus de 70% des habitants des deux villes⁸³. L'urbanisation rapide et massive du territoire, liée au développement de la région parisienne de la fin des années soixante, est marquée par les conceptions dominantes de construction de l'époque :

- mono – fonctionnalité résidentielle,
- renvoi des circulations automobiles en périphérie,
- grands espaces de stationnement, espaces urbains vastes mais peu qualifiés

⁸¹ Source : Estimation Insee 2005.

⁸² « Mission relative aux préconisations opérationnelles en santé sur le territoire Grigny / Viry Chatillon », Mission d'assistance technique auprès du GIP de Grigny et Viry-Chatillon, *Rapport final – Gros médiation santé* – Mai 2008.

⁸³ La copropriété de Grigny II (5000 logements sur 30 hectares), la Grande Borne (3700 logements sur 90 hectares situés sur les deux communes) et les coteaux de l'orge où se situe le collège (1900 logements sur 20 hectares).

Les voies routières rapides et la ligne D du RER, bien que favorisant la desserte et la circulation, créent des coupures brutales sur le territoire. Les quartiers ont ainsi tendance à se développer en poches, repliés sur eux-mêmes. A Grigny, nous pouvons même parler d'un vide créé par l'A6 qui coupe la ville en deux.

A ces problèmes d'aménagement urbain s'ajoute une situation sociale fortement dégradée. Le territoire s'est en effet spécialisé dans l'accueil des ménages les plus démunis, des étrangers avec les plus faibles niveaux initiaux et de ressources, des familles nombreuses, très nombreuses et monoparentales et des bénéficiaires des minima sociaux. Les capacités d'intervention des deux villes pour répondre aux enjeux lourds en matière sociale et éducative se heurtent à un manque de moyens budgétaires. Le potentiel fiscal de Grigny présente un écart à la moyenne de 50% et celui de Viry Chatillon de 30%⁸⁴. De nombreux dispositifs de soutien dans le cadre de la politique de la ville ont été mis en place sur ce territoire :

- Le Grand Projet Urbain (1994-1999) : réalisation d'aménagements structurants et réhabilitation d'équipements.
- La Zone Franche Urbaine, créée en 1997, s'étend sur 210 hectares, elle a permis de créer ou de sauvegarder plus de 2000 emplois.
- Le programme PIC Urban II qui a permis de mobiliser 13 millions d'euros de crédits européens sur 6 ans
- Le Grand Projet de Ville, convention signée en 2001 qui a permis de mobiliser 30 millions d'euros sur 6 ans.

Suite au GPU, les deux villes se sont investies dans l'élaboration d'un projet de territoire au travers du GPV (fusionné avec le contrat de ville intercommunal). Face aux enjeux de territoire, il a été défini trois « cœurs de cible » : le renforcement de la protection du petit enfant et de l'enfant ; l'amélioration significative de la réussite scolaire ; la réduction massive du chômage. En 2003, l'évaluation à mi-parcours des programmes GPV et Urban II et la mise en place d'un dispositif national de rénovation urbaine a redynamisé le partenariat. L'élaboration de trois projets de rénovation urbaine sur les principaux quartiers du territoire permet d'espérer une nouvelle dynamique pour ceux-ci. Ce travail partenarial entre les deux villes du territoire s'est consolidé avec la création en janvier 2004 de la Communauté d'Agglomération des Lacs de l'Essonne. Début 2007, l'agglomération s'est dotée d'un CUCS

⁸⁴ Source : « Contrat Urbain de cohésion sociale de Grigny et Viry Chatillon, avant projet », décembre 2006, GIP Viry/Grigny, *MENSIA Conseil*.

intercommunal (3 ZUS)⁸⁵. Ce dernier a fait l'objet de conventions thématiques : Habitat et cadre de vie, réussite éducative (Objectifs : aider les jeunes populations à se construire en tant qu'adulte autonome et citoyen, renforcer la cohérence de la chaîne éducative, agir en faveur de l'enfance et de la petite enfance), prévention de la délinquance et citoyenneté, santé.

En matière de développement économique le territoire regroupe 1520 entreprises, 5 zones d'activités, des structures telles qu'hôtel et pépinières d'entreprises ainsi que des ateliers relais. Il existe plusieurs structures d'aide à l'insertion, à l'emploi et la formation (PLIE, Mission Locale, centre de formation, MIPOP, etc.). Malgré des indicateurs sociaux nuancés, l'évolution de l'emploi privé sur ce territoire entre 1999 et 2003 est très bonne. La moyenne départementale de l'Essonne en terme de création d'emplois est à cette époque de 4%, alors que Viry Chatillon avec +20% et Grigny +42% connaissent un dynamisme remarquable. Cette vitalité ne profite pourtant pas à proportion égale à la population locale. La diminution de nombre de demandeurs d'emploi est deux fois moins importante que les créations d'emplois. A Grigny le nombre de demandeurs d'emploi est deux fois supérieur à la moyenne départementale. Viry Chatillon se situe juste au dessus de cette moyenne. Grigny connaît une forte concentration des bénéficiaires des minimas sociaux avec des quartiers qui connaissent un nombre de bénéficiaires deux à trois fois supérieur à la moyenne départementale. Pour Viry Chatillon la concentration est supérieure à la moyenne. Les allocataires du RMI y ont augmenté de 4,5% en 2006.

Les communes de Grigny et Viry Chatillon « accueillent en effet une population de plus en plus importante de ménages démunis, qui **connaissent des freins à l'emploi**, en matière non seulement de qualification, mais également de maîtrise linguistique, de logement, de santé, de mobilité [...]. Les évènements de novembre 2005 ont par ailleurs soulevé la question de la discrimination à l'embauche, que subiraient de plein fouet les populations issues des grands quartiers d'habitat social, tout particulièrement les jeunes »⁸⁶. Après cette synthèse sur les spécificités du territoire, nous allons présenter quelques indicateurs scolaires du collège pour en donner certaines spécificités. L'apport de ces données ne sera pas analysé en soi, puisque nous ne disposons pas de suffisamment d'informations pour une mise en relation concrète.

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ « Maison de l'emploi sur le territoire des agglomérations des Lacs de l'Essonne et des Portes de l'Essonne », *projet de labellisation, Groupement d'intérêt Public de Grigny et Viry Chatillon*, avril 2007. Les informations qui sont apportées dans cette partie viennent essentiellement de ce rapport élaboré avec le soutien du cabinet de conseil MENSIA.

Certaines hypothèses seront évoquées mais nous ne pourrons pas réellement les approfondir ou les vérifier.

II. Données scolaires du collège des Sablons

Le collège des Sablons se situe dans un quartier classé en ZUS se composant pour majorité d'une population de fonctionnaires (police et armée). Ce quartier est considéré comme un quartier d'habitat social et classifié comme tel. Comme beaucoup de grands ensembles des années 60 et 70, il a connu une dégradation accélérée de son patrimoine à partir des années 80 et 90. La petite délinquance s'est développée ; le fort « turn-over » des populations du fait des mutations professionnelles a empêché de maintenir une véritable « vie de quartier ». Depuis la mise en place du GPV, le quartier dans le cadre de la rénovation urbaine a connu une totale réorganisation et une forte rénovation, les dernières tranches des travaux se déroulent encore. Un nouveau centre commercial a vu jour, de même que les différents bâtiments d'habitation ont été « résidentialisés ». L'ancienne principale du collège, Mme Geneviève Piniau qui a écrit un ouvrage sur l'échec scolaire, nous décrit l'évolution du quartier en ces mots :

« Le collège des Sablons a été construit dans les années 68-69, au milieu d'une de ces cités abritant deux mille logements de modestes fonctionnaires, la plupart d'entre eux gardiens de la paix. A l'origine, ces petits immeubles n'étaient pas laids : des pelouses et des arbustes les égayaient. Mais au fil des ans, tout se dégrada : les façades attrapèrent la lèpre et les espaces verts se transformèrent en terrains vagues jonchés de débris et de poubelles renversées. Les locataires les plus fortunés déménagèrent. Les commerçants baissèrent leurs rideaux de fer bariolés de graffitis et prirent la fuite. Des bandes de gamins régnèrent en maîtres sur les lieux, pratiquant l'économie souterraine en se livrant au trafic de drogue et au racket accompagné de violence. Le quartier des Sablons devint un lieu infréquentable et fut déclaré « zone urbaine sensible ». Toutefois ces dernières années, la police a reconquis le terrain et, à l'initiative de la Mairie, grâce au « grand projet ville », des travaux de réhabilitation ont été entrepris. Ils se poursuivent encore et l'insécurité semble enrayée »⁸⁷

Cette réhabilitation complète a eu un certain nombre d'effets bénéfiques sur le quartier en particulier sur son image et la « qualité de vie » qui se sont améliorées. Le collège a aussi connu une réhabilitation complète et une nouvelle organisation. Cette dernière s'imposait du fait de nouvelles réalités, et plus particulièrement sur la SEGPA qui a vu son nombre d'atelier diminuer puisque cette structure devait désormais accueillir moins d'élèves. De plus, les élèves de SEGPA ont été intégrés à l'issue des travaux dans le même bâtiment de cours que

⁸⁷ Piniau G., *Vaincre l'échec scolaire au collège par la découverte des métiers*, L'Harmattan, Paris, 2005, p.24.

les élèves du général. Avant, ils suivaient les cours dans une annexe du collège dans une structure avec un fonctionnement totalement autonome. Voici les indicateurs scolaires et les caractéristiques du collège au regard des moyennes départementales et nationales. Le collège compte à ce jour 496 élèves inscrits :

Résultats diplôme national du brevet option LV2

Année	2008	2007	2006	2005
Collège	82,2%	86,9%	80,3%	80%
Essonne	82,7%	79,4%	73,5%	75,5%

Pourcentage d'affectation seconde générale / seconde professionnelle pour les élèves de 3^{ème} générales, y compris 3^{ème} découverte professionnelle

Année	2008	2007	2006	2005
2 ^{nde} GT	52%	55.7%	46.6%	48%
2 ^{nde} Pro	45%	36.2%	47.7%	42%

Pourcentage des élèves relevant de CSP défavorisées à l'entrée en 6^{ème}

Année	2005-2006	2004-2005	2003-2004	2002-2003
Collège	35.9%	47.7%	51.9%	43%
Essonne	32.8%	31.1%	32.60%	32.30%

Au regard de ces indicateurs, le principal fait ce constat dans son rapport pédagogique 2007-2008 :

« Ces trois dernières années les résultats du diplôme national du brevet montraient des chiffres du collège meilleurs que les chiffres départementaux. En 2008 les résultats du collège ne suivent pas la même tendance ils sont moins bons que ceux du département. L'écart se situe autour de 1%. Nous avons constaté dans le rapport pédagogiques 2006-2007 que seuls 60% environ des élèves entrés en 6^{ème} en 2003 étaient en 3^{ème} quatre ans plus tard et que cela entraînait une difficulté pour faire des comparaisons et mesurer des évolutions entre les résultats des évaluations à l'entrée en 6^{ème} et les résultats du diplôme national du Brevet (DNB) quatre ans plus tard. Ainsi, les résultats de l'évaluation

6^{ème} en 2004 montrent un écart plus favorable qu'en 2003 et quatre ans plus tard, l'écart pour le DNB 2007 est plus favorable que celui de 2008, l'inverse de ce qu'on aurait pu attendre...Et cette baisse relative des résultats du DNB intervient à l'issue de l'année scolaire ou 6 heures de préparation au DNB intervient à l'issue de l'année scolaire...Il faudra décidément chercher d'autres moyens de faire réussir plus d'élèves, en particulier une différenciation pédagogique raisonnée... »⁸⁸

Ces quelques évolutions statistiques illustrent les limites des indicateurs qui sont à notre disposition pour mesurer les évolutions scolaires sur un établissement ou sur un territoire. Les propos du principal du collège montrent la faiblesse des moyens disponibles pour mesurer réellement les actions pédagogiques mises en place. A cette faiblesse des indicateurs statistiques s'ajoutent les importants mouvements d'élèves liés aux divers changements d'établissements du fait de déménagements ou d'exclusions définitives par exemple.

Dans un autre ordre d'idée, nous trouvons des fluctuations importantes concernant le pourcentage d'élèves issus des CSP défavorisées à l'entrée en 6^{ème}. Entre 2004-2005 où 47,70% sont issus des CSP défavorisées et l'année 2005-2006 où l'on descend à 35,9%. Cet écart entre les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006 interroge, on peut se demander si dans le cadre de la rénovation du quartier, une augmentation des loyers n'aurait « chassé » un certain nombre de locataires des catégories sociales défavorisées ? Ou est-ce que l'objectif de mixité affiché dans le cadre de la rénovation urbaine a porté ses fruits ce qui rend le quartier plus attractif ? Il est difficile de répondre à cette question sans éléments complémentaires.

Concernant les indicateurs sociaux des élèves de SEGPA, nous n'avons pas pu avoir de données précises pour ce collège. Pour avoir une idée sur la différence de proportion de catégories sociales défavorisées entre le collège et le SEGPA, nous nous appuyons sur le pourcentage d'élèves boursiers dans chacune de ces filières. Au préalable, les indicateurs nationaux sur les catégories sociales du responsable légal des élèves de SEGPA, nous donneront une idée du type de familles que l'on retrouve en SEGPA en terme de « classe sociale ». Le collège étudié semble s'inscrire dans cette tendance nationale si l'on se réfère au nombre de boursiers.

⁸⁸ « Rapport pédagogique annuel du chef d'établissement 2007 – 2008 », Daniel Aourousseau, septembre 2008
Les statistiques présentées dans les tableaux viennent en partie de ce rapport, ainsi que des indicateurs qui ont servi pour l'élaboration du CUCS Viry/Grigny.

Voici les tableaux qui donnent la répartition des catégories sociales d'appartenances des élèves de SEGPA :

Elèves de SEGPA selon la catégorie sociale de la personne responsable de l'élève en 2006-2007 (%) (France métropolitaine + DOM, Public + Privé sous contrat, y compris EREA)⁸⁹

	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Prof. Libérales cadres	Professions intermédiaires	Enseignants	Employés
SEGPA	1,3	4,5	1,7	5,6	0,3	13,7

	Ouvriers	Retraités	Sans Activité, chômeurs n'ayant jamais travaillé
SEGPA	42,3	2,5	28

Elèves de SEGPA selon CS regroupée (1) de la personne responsable de l'élève en 2006-2007 (%) (France métropolitaine + DOM, Public + Privé sous contrat, y compris EREA)⁹⁰

	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée
SEGPA				
Public	2,1	5,6	18,9	73,4
Privé	6,9	8,7	31,2	53,3

Regroupement des catégories socioprofessionnelles en quatre postes :

- **favorisée A** : chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieurs, instituteurs ;
- **favorisée B** : professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires
- **moyenne** : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- **défavorisée** : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

Analyse des données :

L'étude d'où proviennent ces données statistiques se base sur l'ensemble des élèves du second degré. Nous n'avons gardé ici que les chiffres qui concernent la SEGPA. Cette étude

⁸⁹ **Source statistique** : Repères et références statistiques – édition 2007, **Les élèves du second degré**, *Système d'information SCOLARITE*.

fait une nouvelle fois le lien entre la catégorie sociale d'appartenance et la filière fréquentée par l'élève. Les enfants d'ouvriers ou de chômeurs sont surreprésentés dans le second cycle professionnel. De même, « alors que, dans l'ensemble des établissements du second degré publics et privés sous contrat, **plus d'un enfant sur trois est issu d'une famille dont la personne responsable est ouvrier ou sans activité (34,5%), cette proportion s'élève à sept enfants sur dix en enseignement adapté (70,7%)** ». Nous constatons une sous représentation des classes dominantes en SEGPA (favorisée A et B soit 7,7% pour les élèves de SEGPA dans le public) et une sur représentation des catégories sociales dominées (Moyenne et défavorisés soit 92,3% pour les élèves de SEGPA dans le public). Les SEGPA regroupent en leur sein une majorité d'élèves issus des catégories sociales les plus dominées du champ social. Le public accueilli est relativement homogène avec 42% des élèves issus de la classe ouvrière et 28% dont la personne responsable est sans activité ou chômeur.

En ce qui concerne le collège des Sablons, le rapport d'élèves boursiers entre le collège général et la SEGPA⁹¹ montre une surreprésentation des classes « dominées » en SEGPA. En effet, au collège général un élève sur cinq est boursier alors qu'en SEGPA, la proportion d'élèves boursiers s'élève à trois sur cinq. Il y a donc trois fois plus d'élèves boursiers en SEGPA. La SEGPA de ce collège s'inscrit dans des proportions similaires aux données recueillies sur le plan national. Même si notre étude se base sur une approche plus qualitative, nous ne pouvons pas ignorer ces chiffres liés à la catégorie sociale de ces élèves. Cette ségrégation sociale qui caractérise ces sections, doit nous interroger sur les « stratégies » et la mobilisation scolaire des familles de ces élèves.

Dans le cadre du GPV, des indicateurs sur l'origine géographique des élèves de la SEGPA ont été réalisés en 2003-2004. Sur l'ensemble des élèves qui ont fréquenté la SEGPA sur cette période⁹², 82 élèves habitaient Viry Chatillon et 74 Grigny. Les collèges accueillent bien souvent des élèves au-delà de leur quartier d'appartenance. La suppression de la carte scolaire devrait amplifier ce mouvement avec un renforcement des phénomènes de ségrégation dans certains établissements à proximité des « Zones Urbaines Sensibles ». Les exclusions scolaires entraînent aussi des transfuges d'élèves entre les différents établissements du

⁹¹ Le nombre d'élèves boursiers, qui sont d'une certaine manière les élèves les plus défavorisés en termes de ressources matérielles, nous donne une idée précise sur la proportion d'élèves défavorisés en fonction de la filière (général ou SEGPA). Il est vrai que nous aurions préféré avoir des données plus complètes sur les CSP, cela aurait impliqué une étude de terrain plus longue.

⁹² Y compris ceux arrivés en cours de cursus.

secteur. De même, tous les collèges ne disposent pas d'une SEGPA, ce qui nécessite pour certains élèves orientés dans ces sections d'aller dans un collège d'une autre ville.⁹³

Dans ce document⁹⁴ une typologie est faite des élèves de SEGPA selon leurs spécificités ou les caractéristiques pour lesquels ils ont été orientés en SEGPA. Dans l'optique de mieux connaître le profil de ces élèves et afin d'en définir des idéaux-types, il nous semble pertinent d'exposer cette classification. Voici la typologie utilisée :

Type A : élèves présentant des perturbations de l'efficacité intellectuelle sans relever du retard mental selon les critères de l'OMS et ayant bénéficié le cas échéant du soutien spécialisé (SESSAD ou autre) préconisé sur la notification de la CCSD.

Type B : élèves présentant des perturbations de l'efficacité intellectuelle sans relever du retard mental selon les critères de l'OMS mais n'ayant pas bénéficié le cas échéant du soutien spécialisé (SESSAD ou autre) préconisé sur la notification de la CCSD.

Type C : élèves handicapés ayant bénéficié d'un PIS (adaptation pédagogique)

Type D : autres élèves.

Les types A et B semblent le mieux correspondre à la définition faite par l'éducation nationale des élèves de SEGPA. Le type C correspond à l'intégration d'élèves qui du fait d'un handicap moteur ou mental, ou du fait de divers problèmes d'adaptation pédagogique ne peuvent suivre leur scolarité dans la filière générale, une convention précise cette intégration. Le type D, pour sa part regroupe les « autres élèves » pour qui aucune information ne précise la raison de cette orientation. Suite à cette présentation nous pourrions nous attendre à avoir une majorité d'élèves de type A et B ce qui correspond le mieux à la définition donnée par les textes officiels sur le type d'élève qui relève de la SEGPA :

« Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles... Les SEGPA offrent une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des lacunes de ces élèves. En revanche, elles n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. »⁹⁵

⁹³ Ce qui est le cas des deux élèves qui viennent de Savigny-sur-Orge.

⁹⁴ « Indicateurs SEGPA, GPV, Typologie et devenir des élèves sortant de 3^{ème} », 2003-2004, source : collège.

⁹⁵ *Bulletin officiel* n°32 du 7 septembre 2006, circulaire n°2006-139 du 29-8-2006.

Sur un total de 156 élèves : 16 élèves sont du type A, 14 du Type B, soit 30 élèves qui correspondent au profil « type » des élèves qui doivent fréquenter ces sections comme le définissent les textes officiels. Ce qui correspond à un élève sur cinq de l'effectif total. Au contraire, nous trouvons 124 élèves du type D. Les élèves de type D (« autres élèves ») représentent pratiquement quatre élèves sur cinq de l'ensemble des élèves de la section. Difficile de classer ces « autres élèves » pour lesquels aucun indicateur objectif n'existe pour donner la cause précise de leur orientation en SEGPA. Une forte majorité des élèves qui fréquentent la SEGPA ne relève à priori donc pas de cette structure. Ce qui rejoint les propos communément entendus dans les équipes éducatives de SEGPA qui disent que les profils atypiques sont majoritaires dans leurs sections.

Ces données nous amènent à poser comme hypothèse que la SEGPA sert d'une certaine manière de section de « délestage » pour tous ces élèves dont les retards scolaires ou (/et) les problèmes de comportement récurrents ne leur laissent plus aucune chance d'intégrer une scolarité dite « normale ». Donc si ces élèves ne relèvent pas de la SEGPA, de quelle forme de scolarisation relèvent-ils ? Les acteurs éducatifs semblent de plus en plus « démunis » face à ces élèves qui connaissent d'importantes difficultés scolaires. De plus, la surreprésentation des catégories sociales défavorisées parmi les élèves de SEGPA, laisse penser que la faiblesse du capital scolaire de ces familles ne leur permet pas de refuser cette orientation. Au contraire des familles « favorisées » qui refusent la scolarisation en SEGPA du fait de leur meilleure connaissance du système scolaire. D'où l'intérêt de comprendre ces différents rapports au savoir que développent les familles.

Au regard de la faiblesse des indicateurs de l'éducation nationale, nous ne pouvons que faire des hypothèses et interroger ces élèves pour mieux comprendre leurs parcours scolaires. A partir de ces histoires scolaires nous pourrions peut-être commencer à repérer des différences ou des constances. De toutes les manières, au-delà d'une impression d'homogénéité apparente, nous allons découvrir une hétérogénéité et une singularité liées à l'originalité biographique de chacun de ces élèves.

III. Intérêt et méthodologie de la recherche

Le travail de recherche nécessite toujours un rapport particulier avec son objet d'étude. Les motivations qui le guident peuvent être variées. Un travail d'analyse demande au préalable

une distanciation avec son objet de recherche. Dans le domaine de l'ingénierie sociale cette distanciation est rendue plus difficile pour les professionnelles, du fait d'une confrontation constante aux réalités de son territoire ou de sa structure. Les influences diverses (politiques, financières, etc.) peuvent nuire à l'objectivité et à la prise de recul. Les logiques des pratiques professionnelles ne sont pas les mêmes que les logiques universitaires. Dans un mémoire professionnel il s'agit de lier les deux : à partir d'une expérience professionnelle nous devons mener un travail de recherche dans une problématique sociologique. D'où l'obligation de donner le cadre de référence et les différentes implications que nous pouvons avoir avec notre objet d'étude. Bourdieu exprime cette thématique en ces termes :

« Une bonne partie de ceux qui se désignent comme sociologues ou économistes sont des *ingénieurs* sociaux qui ont pour fonction de fournir des recettes aux dirigeants des entreprises privées et des administrations. Ils offrent une rationalisation de la connaissance pratique ou demi-savante que les membres de la classe dominante ont du monde social. Les gouvernants ont aujourd'hui besoin d'une science capable de *rationaliser*, au double sens de la domination capable à la fois de renforcer les mécanismes qui l'assurent et de la légitimer. Il va de soi que cette science trouve ces limites dans ses fonctions pratiques : aussi bien chez les ingénieurs sociaux que chez les dirigeants de l'économie, elle ne peut jamais opérer de mise en question radicale (...) Demander à la sociologie de servir à quelque chose, c'est toujours une manière de servir le pouvoir. Entre autres raisons parce qu'il n'est pas de pouvoir qui ne doive une part – et non la moindre- de son efficacité à la méconnaissance des mécanismes qui le fondent.»⁹⁶

Le fait de connaître ces déterminations amène à lister ses liens personnels avec son objet de recherche. Pour ma part, il a déjà été signalé l'activité professionnelle que j'ai exercée dans ce collège où j'ai réalisé mon étude. Mon immersion sur le territoire est forte puisque j'habite cette ville depuis plus de 10 ans, j'ai donc développé un réseau relationnel et affectif qui pourrait m'être reproché comme nuisant à l'objectivité. Enfin, depuis 2001, je suis élu au conseil municipal de cette ville et délégué à l'agglomération qui s'est constituée en 2004. Cette expérience m'a permis d'observer et de participer aux différents niveaux de décision concernant les politiques publiques locales, ainsi que les mesures en rapport avec la politique de la ville. A travers ces mandats, différentes délégations m'ont été attribuées dans les domaines de l'emploi et de l'insertion, de la petite enfance, du handicap, de la santé et aujourd'hui dans le domaine scolaire. Depuis mars 2008, je suis passé du statut de « salarié »⁹⁷ du collège à celui d'administrateur dans le cadre de mes fonctions municipales.

⁹⁶ Bourdieu P., « Une science qui dérange », in *Questions de sociologie, op. cit.*, p.27.

⁹⁷ J'ai été salarié du collège de février 2002 à février 2007.

Ces éléments qui me donnent une bonne connaissance des problématiques de ce territoire et du collège me devaient d'être précisés pour clarifier la situation. Pour autant, il m'a semblé essentiel de faire un retour sur cette expérience dans ce collège pour aborder le thème des difficultés scolaires dans une réflexion sociologique. D'autre part, le stage réalisé lors de ce Master 2 professionnel, dans une mairie, où j'ai effectué une mission d'évaluation sur le projet de Réussite Educative a été utile pour prendre de la distance « critique » avec mon premier terrain d'étude. Passer du statut « d'élus » à celui de « stagiaire » dans une autre municipalité a été bénéfique pour élargir mon point de vue et découvrir ainsi les pratiques de ceux qui mettent en place les politiques locales. Enfin, cette confrontation et cette mise en perspective est intéressante pour la troisième partie où des pistes de travail pourront émerger sur les questions scolaires, au regard de ces diverses expériences et de l'enquête de terrain.

Méthodologie

Les considérations théoriques développées au regard de notre problématique, ainsi que la présentation du territoire et les caractéristiques essentielles du collège ont été nécessaires pour contextualiser le rapport de ces élèves au monde qui les entoure. Les élèves interviewés gravitent dans un environnement trop souvent caricaturé sous le terme de Banlieue. Il y a quelques années, Bernard Charlot s'interrogeait sur l'utilisation abusive de ce concept :

« La banlieue n'existe pas comme objet scientifique mais comme objet symbolique et problématique. Comme référent symbolique, la banlieue est l'ensemble de ces territoires où l'inégalité sociale et les processus cumulés de domination s'inscrivent dans un espace. Pour le chercheur, la banlieue est un ensemble de problèmes imbriqués dans un espace. Des problèmes multiples (urbains, économiques, sociaux, culturels...) s'articulent et s'entretiennent les uns les autres. En outre, ces problèmes sont de moins en moins dissociables des réponses que l'on a tenté et que l'on tente de leur apporter : étudier la banlieue, c'est désormais analyser les politiques de la ville tout autant que les problèmes qu'affrontent certains territoires et leurs habitants »⁹⁸

Notre mémoire s'inscrit dans cette logique d'articuler à la fois les problématiques liées aux territoires étudiés avec celles de ses habitants et voir comment les mesures de la politique de la ville tentent de remédier aux « tensions » sociales qui s'expriment avec toujours plus d'acuité. Les débats liés à ces questions sont généralement « médiatisés » et donnent lieu à l'expression de préjugés et de stéréotypes. La thématique centrale est souvent celle de la

⁹⁸ Charlot B, « Editorial », *Banlieue, Ville, Lien social*, n°9-10, Mars-Juin 1996, p.5 et 6.

« violence » ; « violences urbaines » et « violences scolaires » sont bien souvent associées, ceci pour mieux nous faire oublier la véritable violence qui elle, est « symbolique » mais tout aussi réelle. Le concept de « violence symbolique » tel que l'a développé P. Bourdieu se définit en ces termes pour B. Charlot :

« La violence qu'exerce une société qui ne sait plus accueillir ses jeunes sur le marché du travail, la violence que produit une orientation scolaire souvent ressentie par les jeunes comme injuste. C'est la violence de cours qui ne font guère sens pour les élèves, d'un temps scolaire et post-scolaire interminable, ressenti par beaucoup d'adolescents comme un vol de leur jeunesse. C'est la violence de professeurs qui refusent de ré-expliquer, qui abandonnent à leur sort les traînants et les dévalorisent par des paroles blessantes. C'est aussi la violence que subissent des enseignants niés dans leur fonction et dans leur identité professionnelle par l'absentéisme croissant et par l'indifférence plus ou moins ostentatoire des élèves vis-à-vis de ce qu'on essaie de leur apprendre. »⁹⁹

Pour aborder cette question de la violence en milieu scolaire B.Charlot préfère parler de « tension », ce qui nous semble mieux refléter la réalité quotidienne des établissements scolaires :

« Il est important de distinguer ainsi la violence au sens strict et la tension. D'une part, parce que si la première est plus spectaculaire et angoissante que la seconde, c'est cependant la seconde qui constitue aujourd'hui la principale menace pour l'univers scolaire. D'autre part, parce que la violence scolaire s'enracine très souvent dans une tension forte et diffuse, de sorte que pour prévenir et réduire la violence il faut d'abord s'occuper de la tension. »¹⁰⁰

Ces phénomènes de « tension » et de « violence symbolique » sont des éléments centraux qui constituent le contexte dans lequel les élèves de SEGPA construisent leur rapport à la scolarité. C'est aussi dans ce cadre qu'il faut réfléchir aux possibilités de leur redonner confiance afin qu'ils puissent retrouver un rapport positif au savoir et aux apprentissages. Pour comprendre le « cheminement » scolaire de ces élèves, nous nous sommes appuyés sur douze entretiens semi-directifs. Les thématiques abordées avec ces élèves se sont centrées essentiellement sur les grandes étapes qui ont marqué leur scolarité : les souvenirs de leur scolarisation en primaire, la question du redoublement, le suivi spécifique dont ils ont pu bénéficier, mais aussi sur leur souvenirs positifs quand ils en avaient. La question de la fin de la scolarité en primaire et l'orientation en SEGPA est une autre des thématiques importantes sur laquelle nous nous sommes arrêtés. Cela nous a permis de déboucher sur le vécu de leur expérience scolaire au collège, leur rapport à l'enseignement général, leur rapport aux

⁹⁹ *Idem*, « Violences scolaires : contribution à une clarification du débat », p.47.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.48.

enseignements professionnels. Nous avons ainsi essayé de questionner les élèves sur le sens qu'ils peuvent donner à leur scolarisation et aux apprentissages. La dernière partie des entretiens débouchaient sur des questions en rapport avec la famille, au suivi scolaire des parents, mais aussi sur leur rapport au monde à travers les activités qu'ils peuvent faire en dehors du collège. L'image et la représentation qu'ils se font de leur quartier ont parfois été abordées. Pour la réalisation de ces entretiens, il ne s'agissait pas de s'arrêter sur simple jeu de « questions – réponses » trop fermé et qui ne permet pas de faire évoluer l'entretien en fonction des spécificités personnelles de chaque interviewé. Nous avons préféré de ce fait développer une méthodologie proche de la méthode définie par J.Y Rochex dans *Le sens de l'expérience scolaire* :

« Il s'agissait pour nous non seulement de recueillir des données de recherche, mais de tenter de mettre chacun des sujets concernés en situation d'interroger ces différents thèmes et leurs rapports dans la construction de son histoire scolaire et subjective. Une telle posture visait explicitement à instaurer l'espace de l'entretien comme espace « clinique » (mais non thérapeutique), où s'opère un véritable travail, où le sujet ne soit pas seulement en situation d'avoir à répondre aux questions d'un « enquêteur », mais puisse faire siennes les questions du chercheur, ou du moins certaines d'entre elles, pour entrer en dialogue avec lui-même. D'où la nécessité de ne pas enfermer la dynamique de l'entretien derrière la succession réglée et intangible des questions d'une « grille » préalable, pour permettre la construction duelle de cette dynamique à partir du mode d'entrée dans l'entretien « choisi » par le sujet, du registre adopté et des premiers éléments ainsi livrés à la réflexion de son interlocuteur. »¹⁰¹

Même si nous ne prétendons pas avoir appliqué cette méthode de façon identique pour réaliser nos entretiens, cette approche nous a fortement inspiré pour construire notre propre protocole de recherche. La méthode d'entretien n'est pas un système « clef en main » que l'on pourrait adapter à chaque situation de recherche. Un questionnement sur l'approche et les « biais » possibles que peut introduire le chercheur doivent être pris en considération. A la suite des trois premiers entretiens réalisés en juin, au regard des difficultés rencontrées des réajustements ont été nécessaires. La question de la « bonne » méthode à appliquer pour ces entretiens fut pour nous un souci majeur. Les données recueillies ont été analysées méthodiquement pour en percevoir les éléments essentiels. La retranscription des entretiens fut l'occasion d'une première étude individualisée qui nous a permis de faire émerger les thématiques les plus récurrentes. Enfin, nous avons mis en place une grille thématique où

¹⁰¹ Rochex J.Y., *op. cit.*, 1995, p.138.

nous avons comparé les différents témoignages. Voici les thématiques qui ont été retenues pour l'analyse de ces entretiens :

Trajectoire scolaire en primaire

- Redoublement, difficultés particulières
- Suivi RASED, orthophoniste ou autres suivis particuliers

Rapport aux savoirs de ces élèves

- Enseignements généraux : maths, français, histoire
- Matières + (Réussite), matières - (Difficultés)

Orientation en SEGPA

- Vécu spécifique de cette scolarité
- Stigmatisation / rejet

Discipline et indiscipline

- Le rapport aux pairs

La famille

- Suivi scolaire
- Ruptures familiales

Rapport au monde et rapport à autrui

- Activités extra-scolaires
- Projet personnel et professionnel
- La question de l'origine et de l'exil lié à l'immigration

Ces thématiques ont servi de « canevas » pour l'analyse. Dans la présentation des résultats nous n'avons pas pu accorder une place égale à chacune de ces thématiques. Certaines sont apparues plus pertinentes à développer dans le cadre de la problématique et de l'hypothèse à vérifier. De ce fait certains thèmes n'apparaissent que de manière transversale ou en filigrane dans l'analyse. Après ce préalable, qui nous a permis de mieux connaître le contexte socio-économique du territoire, ainsi que les principales caractéristiques du collège, et la méthodologie choisie, nous pouvons passer à la présentation et à l'analyse des entretiens réalisés.

Chapitre V – Trajectoires scolaires des jeunes

Dans ce chapitre, nous allons vous restituer les grandes étapes de scolarisation de ces élèves. Nous n'avons pas abordé avec eux la question de la scolarité en maternelle. Après les premiers entretiens effectués, nous avons constaté que ces élèves avaient des grandes difficultés pour parler de leurs souvenirs de l'école primaire. Il nous est donc apparu bien ambitieux de remonter jusqu'à des périodes anciennes pour eux. Nous avons abordé uniquement leur scolarisation en primaire et au collège. Les élèves nous ont parlé des grandes étapes de leur scolarisation telles qu'ils se les représentent. Leur vécu scolaire est marqué par des difficultés récurrentes qui se sont traduites au terme de l'élémentaire, c'est-à-dire en classe de CM2, par une décision d'orientation en SEGPA. Les difficultés dans les savoirs fondamentaux (lire, écrire et compter) sont typiques de ces élèves. Les recherches sociologiques sur l'école primaire ont analysé les différents éléments qui peuvent expliquer les difficultés que connaissent ces élèves dans l'apprentissage des premiers savoirs. L'élève qui ne réussit pas à l'école, qui peut avoir un comportement turbulent considéré comme déviant à la norme scolaire, entre bien souvent dans un processus de refus des apprentissages. L'indiscipline de ces élèves est une réaction à l'ennui face à des savoirs qu'ils ne comprennent pas. Il est commun de voir dans les classes de primaire des élèves qui ne réussissent pas comme les autres, qui refusent tout travail, ou qui échouent dans tous les apprentissages. Ces élèves sont souvent mis de « côté » pour ne pas perturber le bon déroulement de la vie de classe. Pour ces élèves qui ne réussissent pas comme les autres, qui n'ont pas le même travail que les autres, le stigmatisme va s'inscrire peu à peu dans leur trajectoire scolaire. Il nous est apparu au cours des entretiens que la thématique du stigmatisme de la difficulté scolaire était récurrente dans leurs récits. A priori, nous pensions que le phénomène de stigmatisation que vivent ces élèves s'exprimait de façon flagrante qu'au moment de l'entrée en SEGPA. Il en est tout autrement, en nous appuyant sur Goffman, nous allons voir que c'est un processus qui se construit progressivement pour se cristalliser lors de l'orientation en SEGPA. Il nous paraît donc pertinent de développer plus précisément cet aspect. Pour commencer nous allons étudier les trajectoires scolaires de ces élèves qui se caractérisent par des difficultés de différents ordres. Ce qui rend dans un premier temps difficile une présentation en positif de leur expérience scolaire.

I. Trajectoire scolaire en primaire : une difficile mise en mots

La plupart des élèves interrogés ont bien souvent eu du mal à répondre aux questions concernant leur parcours scolaire. Il a été nécessaire de les relancer à plusieurs reprises pour obtenir des réponses sur leur vécu scolaire à l'école primaire. Pour Abdallah¹⁰², lorsque je lui pose cette question il me répond « *En primaire, j'ai même pas de souvenirs* » ; le même registre est utilisé par Kambia pour répondre à cette question : « *Je sais pas moi* ». Pour d'autres élèves interrogés, la discussion s'oriente très rapidement sur le thème des difficultés scolaires qui sont apparues très vite dans leur scolarité. Les longs silences, les difficultés à répondre sont autant de signes qui marquent une forme de souffrance à parler de sa scolarité. Parfois, ce sont des réponses qui peuvent paraître paradoxales, comme lorsqu'Amina nous répond qu'elle a redoublé le CP, mais que « *c'était bien* ». Les réponses courtes et évasives, les hésitations démontrent également une certaine difficulté à revenir sur une période qui est à la genèse de leurs difficultés scolaires. Peu d'élèves débiteront l'entretien en donnant une vision positive de l'école, mis à part Diokine :

« Mes souvenirs, c'est les profs déjà, car ils m'ont beaucoup aidé, dans les choses quand j'étais en difficulté...Et c'est eux qui m'ont fait apprendre ce que je connaissais pas avant, et puis voilà ».
(Diokine, fin de 3^{ème})

Ses premiers souvenirs renvoient aux professeurs qui l'ont aidé, cela dénote déjà une différence avec ses autres camarades. Mais le thème de la « difficulté » est très vite abordé. Rémi quant à lui ne semble ne pas négliger le football au détriment de l'éducation, puisque lorsqu'on l'interroge sur sa scolarisation en primaire, sa première réaction est de me parler avec un grand sourire des matchs de football qui étaient organisés à la récréation, « *tous ensemble* ». C'est-à-dire avec tous les élèves de CM1 et de CM2. Il faudra que je le relance à plusieurs reprises pour obtenir des réponses sur le rapport à la scolarisation, et le sens qu'il donnait aux apprentissages quant il était en primaire. J'ai vite compris en poursuivant l'entretien, que ce souvenir des parties de football à la récréation avec tous les autres élèves qu'il présentait comme un événement positif de sa scolarité, renvoyait d'autre part au sentiment d'être exclu de la classe pendant la période d'enseignement puisque la maîtresse lui donnait des fiches de travail différentes de ses autres camarades. Il était apparemment dans un

¹⁰² Vous retrouverez en Annexe 2 un tableau récapitulant certaines informations des entretiens réalisés auprès des élèves (âge, classe, la ville d'habitation, etc.). Une présentation complémentaire est apportée sur différents éléments en rapport avec les entretiens. A la suite de ce tableau et de la présentation, nous vous présentons l'entretien réalisé avec le professeur d'atelier bâtiment, ainsi que deux entretiens d'élèves pour illustrer de façon plus précise notre sujet d'étude.

coin de la classe, plus ou moins séparé des autres pour effectuer ce travail, et de fait il ne participait pas réellement à la vie de classe. Le fait de garder un bon souvenir des matchs de football à la récréation, ne doit pas nous faire penser que cet élève préfère jouer qu'effectuer un travail scolaire. Pour lui, il avait l'impression d'être « comme les autres » en participant à une activité commune. Cela nous renvoie à la thématique du « stigmaté » que portent ces élèves qui ont connu un échec très tôt dans leur scolarité. Cette thématique de la stigmatisation sera centrale dans cette recherche pour comprendre le rapport à la scolarité qu'entretiennent ces élèves. M.Millet et D.Thin dans leur ouvrage *Ruptures scolaires*, notent que les « réticences à parler de leurs pratiques scolaires et les tactiques pour masquer leur résultats scolaires dans une tentative de *contrôle de l'information stigmatisante* montrent que les difficultés et les résultats scolaires ne laissent pas les collégiens indifférents »¹⁰³. Dans de nombreux entretiens, cette difficulté pour s'exprimer sur leur scolarité fut flagrante. Seuls, les deux jeunes filles de l'échantillon et les deux ou trois garçons maîtrisant le mieux les usages de ce type d'entretien ont pu développer un véritable échange. Pour les autres élèves la conduite des entretiens fut difficile à mener. Malgré tout, même pour les élèves qui s'expriment plus facilement, le fait d'aborder la question du sens qu'ils donnent aux savoirs et aux apprentissages est problématique. Ils préfèrent s'arrêter sur les aspects relationnels ou socialisants de leur scolarisation plutôt que sur la question plus précise de leur rapport aux apprentissages. Cette thématique sera plus largement précisée avec l'apport des recherches sur l'enseignement professionnel d'Aziz Jellab. A première vue, ces élèves ont beaucoup de mal à donner un sens concret aux apprentissages. Cette difficulté pour eux à pouvoir s'exprimer facilement sur cette thématique relève presque du « traumatisme » ou de la « souffrance » que l'élève veut occulter ou « refouler » au plus profond de lui. Ces thématiques seraient à première vue à classer dans le domaine de la psychologie. Comme nous l'avons déjà précisé, les études dans le domaine de l'éducation se doivent d'aborder des domaines d'études qui sont transversaux et transdisciplinaires. De nombreux écrits sociologiques sur les questions scolaires appuient certaines de leurs analyses sur les apports de la psychanalyse freudienne pour comprendre l'articulation entre le social et le psychologique. Le but n'est pas de faire de la « psychanalyse sauvage » mais de connaître les rapprochements possibles dans les différents domaines des sciences humaines, sur des problématiques qui ne peuvent pas être enfermées dans un champ théorique unique.

¹⁰³ Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires [...]*, op. cit., 2005, p.161.

Au sujet de la scolarité de ces élèves, il faut s'arrêter plus précisément sur les difficultés dans les domaines qui concernent le rapport au langage. Ce dernier s'est construit au cœur de la famille et des rapports familiaux. Le langage qui s'est construit dans la famille ne s'accorde pas toujours avec la norme scolaire. Cette question du langage est primordiale pour comprendre comment va s'installer une difficulté scolaire durable. Le passage de l'oral à l'écrit est souvent problématique pour diverses raisons que nous allons tenter de comprendre. Les élèves de SEGPA connaissent très souvent des difficultés dans la maîtrise de la langue française que ce soit à l'écrit ou dans le cas qui nous concerne à l'oral. Suite aux trois premiers entretiens réalisés, il a été nécessaire de reformuler les questions, et de les adapter aux différentes situations. Il a fallu utiliser un vocabulaire simple et des questions courtes pour ne pas noyer ces élèves sous un flot d'informations qu'ils ne pouvaient traiter dans leur ensemble. De même cette contrainte m'a été rappelée par l'enseignante de français, lorsque je suis venu présenter ma recherche aux élèves afin de leur distribuer les autorisations parentales pour que je puisse les « questionner ». En effet à l'inter-classe, après mon intervention, elle m'a fait remarquer que j'avais perdu l'habitude de travailler avec les élèves de SEGPA, que j'utilise des mots trop compliqués pour eux : « *mémoire, entretiens, anonymes, c'est du « charabia » pour eux !* » Ces élèves n'ayant qu'un très faible capital scolaire, ils ne disposent pas d'un vocabulaire suffisamment riche pour faire face à un vocabulaire « spécialisé » lié à l'université, type d'enseignement qu'ils ne connaîtront jamais. Face à cette contrainte, de nombreuses relances ont été nécessaires lors des entretiens pour espérer aborder un peu plus précisément leur rapport à la scolarité et le sens qu'ils donnent aux apprentissages. La retranscription des entretiens a fait apparaître de façon plus précise ces problèmes de maîtrise de la langue, la construction syntaxique de leurs phrases est là pour en témoigner. Nous pourrions le constater dans les divers extraits de ces entretiens qui seront utilisés pour appuyer notre analyse.

Sur les douze entretiens réalisés, un seul élève (Tony) a maîtrisé dès le départ les contraintes de l'entretien. A la première question sur ses souvenirs à l'école primaire je n'aurais pas besoin de le relancer pour préciser sa pensée. Il tient un propos construit et cohérent et arrive mieux que les autres à se projeter dans ses souvenirs. Le thème de la « difficulté scolaire » est une nouvelle fois beaucoup abordé par cet élève pour raconter sa scolarité.

« En primaire...en primaire...quand c'était CP,..., je taffais, je travaillais, je travaillais. A partir du CE1, je commençais...à pas travailler. J'écoutais pas la prof, chaque fois,..., comment je veux dire. Ba, La prof à chaque fois,..., on s'entendait pas. Donc elle m'a fait redoubler. Donc elle m' fait

redoubler parce que je travaillais pas. Mais elle m'a dit que je pouvais...y accéder. Je pouvais, comment je peux dire, parce que j'étais trop longtemps...en fait j'ai eu un piège, c'est le jeu vidéo. Et le jeu vidéo quant il t'a, il peut pu; tu peux pu... Quand le jeu vidéo il t'a, il peut pu te lâcher, il peut pu te lâcher, il te coince dans ton, dans ton piège. Donc j'étais trop à fond dans les jeux vidéo et je travaillais pas à l'école. Et j'allais directement jouer aux jeux vidéo je ne faisais pas mes devoirs. Et après,...j'ai pas avancé dans ma vie. J'ai pas avancé, j'ai pas avancé dans les...devoirs, dans les...Donc j'ai pas tellement appris l'école. Donc la maîtresse elle m'a fait redoubler. CE2, j'avais beaucoup de difficulté parce que CE2 je me mettais à travailler. Mais y avait une prof aussi, que je m'entendais pas, je m'entendais pas avec cette prof là aussi, on s'entendait pas. En CE2 j'ai un peu bossé mais la prof et moi on s'entendait pas, on était pas des amis. CM1,..., j'avais une prof géniale, une directrice, en fait en fait c'était une directrice, Mme P. Et ba maintenant,..., elle m'a appris, ..., elle me prenait tout le temps...sur le côté, elle me faisait travailler avec elle, elle m'encourageait. Et Après, j'étais, j'allais au RASED à partir du CE1...le RASED en fait c'est quand ; t'as des difficultés. Mais c'est à partir du CE2 que j'ai commencé à travaillais bien au RASED. Et en fait au RASED... y a une dame qui commençait, euh à m'apprendre, comment à lire, comment à lire, à écrire. Et maintenant un jour elle m'a fait lire une phrase ; et j'ai réussi à lui lire et j'étais trop content. » (Tony, 4^{ème}1).

Il faut noter cette spécificité d'une meilleure appropriation par cet élève de la pratique orale. Il évoque rapidement beaucoup de sujets qui chez d'autres élèves auraient demandé un minimum de deux ou trois relances. D'autres élèves interrogés vont s'exprimer plus librement au fur et à mesure de l'entretien, ce qui va nous permettre de dialoguer avec eux sur les différentes facettes de leur scolarité. Pour d'autres, enfin, tout le long de l'entretien des relances seront nécessaires et les réponses resteront pour l'essentielle évasives ou se résumeront à « ouais », « non », etc. La durée des entretiens est un bon indicateur pour mesurer la dextérité à maîtriser les contraintes de l'entretien. L'entretien avec Kambia par exemple n'a duré que 9'16 (le plus court). Au contraire celui avec Tony a duré 34'37 (le plus long). Même si à première vue, on aurait pu penser trouver des profils relativement homogènes, on constate des différences dans la maîtrise de l'oral chez ces élèves. Nombreux sociologues constatent que la culture « ouvrière » ou « populaire » privilégie la culture orale à la culture écrite. Comme l'écrit Catherine Dutheil :

« on peut affirmer que la culture ouvrière n'est pas une culture qui privilégie l'écrit ; elle se définit d'abord comme culture orale, par conséquent, toute la démarche exigée par les apprentissages

instrumentaux, français et mathématiques, place les enfants d'ouvriers dans une situation nouvelle, décalée par rapport à ce qu'ils connaissent dans la famille »¹⁰⁴

Pour une grande majorité de ces élèves même la maîtrise de l'oral est complexe. Dans le cadre de l'analyse des difficultés de ces élèves en primaire, il faudra nous interroger plus précisément sur le rapport au langage de ces élèves. Le passage à la culture écrite est ce qui a posé problème pour ces élèves. L'apport de Dutheil nous permettra d'aborder les thématiques liées à ces questions. Le rapport difficile avec la culture écrite, et le refus de la culture scolaire de manière générale est une caractéristique que nous avons pu retrouver chez ces élèves.

Cette maîtrise de la langue va nous renvoyer à une autre thématique essentielle, celle de la question des enfants qui ont directement connu l'exil lié à l'immigration et pour qui forcément la maîtrise du français ne fut pas naturelle. Trois élèves sont dans ce cas, l'un est né en Algérie (Nordine), l'autre au Sénégal (Bafé) et enfin la dernière (Yandé) est née au Mali. Pour ces trois élèves avant de parler de leur scolarisation à l'école primaire, nous avons abordé leur scolarité dans leur pays d'origine. Une manière d'aborder avec eux le thème de la « différence culturelle ». Cette diversité m'a toujours questionné durant mes cinq années comme aide-éducateur. Ces élèves qui ont quitté leur pays pour venir en France connaissent une intégration scolaire qui n'est jamais simple. La barrière de la langue peut compliquer la situation. La forte proportion de ces élèves dans notre échantillon (trois sur douze élèves) n'est pas un choix volontaire puisque dans le cadre de cette recherche je n'ai pas pu choisir véritablement les élèves qui allaient participer à l'enquête (cf. l'autorisation parentale mais aussi le bon vouloir de l'élève). D'un côté cela peut limiter la représentativité de ces élèves que nous avons interviewés ; d'un autre côté nous avons réussi à réunir des élèves avec des profils très particuliers. Même si cet échantillon d'élèves est limité et n'a pas vocation à représenter l'ensemble de leurs caractéristiques. Malgré tout celui-ci n'est pas très éloigné des caractéristiques de l'ensemble des élèves de cette section qui sont en lien, d'autre part, aux caractéristiques sociales du territoire. Au-delà de ces seuls élèves qui sont nés à l'étranger, se pose la question de l'origine des parents, qui peut jouer un rôle dans la maîtrise de la langue française. Le fait que les parents parlent ou pas français à la maison peut avoir une incidence sur la scolarisation de ces élèves. Cette question de l'origine recoupe aussi le thème de la stigmatisation des populations d'origine étrangère, ainsi que la question de la ségrégation

¹⁰⁴ Dutheil Catherine, « Enfants d'ouvriers à l'école primaire. Langage et mathématiques », *Revista de Dialectologia y tradiciones populares*, tomo LV, 2, Madrid, 2000, p.244.

« ethnique » qui existe dans ces sections spécialisées. En effet, sur douze entretiens un seul élève affirme que ses parents n'ont aucune origine étrangère connue. A l'aide d'une méthode similaire à celle utilisée de manière plus large sur l'académie de Bordeaux pour montrer les phénomènes de ségrégation dans les établissements scolaires¹⁰⁵ ; nous pouvons dire que la SEGPA de ce collège connaît une certaine forme de ségrégation « ethnique ». En effet, sur les effectifs 2007-2008, sur les 55 élèves de cette SEGPA : 34 élèves ont un prénom ou un nom à consonance étrangère ; et 21 élèves ont des noms et prénoms à consonance « française ». Cette réalité se retrouve donc dans l'échantillon d'élèves interrogés. Cette question de l'origine ou de l'exil ne renvoie pas à la seule problématique de la ségrégation « ethnique ». D'autres éléments émergent sur la question des apprentissages. L'approche interculturelle pourrait nous être utile pour explorer ces phénomènes, puisque la culture d'origine ou la transmission d'une certaine « mémoire » peut jouer un rôle favorable dans l'intégration scolaire des enfants des familles d'origine étrangère. D'ailleurs, certaines études sociologiques ont bien montré que les enfants issus de l'immigration peuvent obtenir un niveau de réussite supérieure à l'école en comparaison à des enfants « autochtones » de catégories socio-professionnelles proches. Cette thématique de la diversité ne peut pas être analysée dans ses seuls aspects négatifs, mais doit s'étudier dans la complexité que révèlent les débats sur ces questions.

A travers cette présentation, nous avons vu les premières thématiques qui émergent des premières réponses des élèves sur leurs souvenirs à l'école primaire. Nous allons tenter de montrer avec plus de précision le sens que ces derniers donnent à leur scolarité à travers ces différentes thématiques qui sont essentiellement liées à des difficultés que ces élèves ont connu lors très tôt dans leur scolarité. Finalement le « stigmat » de l'échec à l'école ne date pas d'aujourd'hui pour ces élèves, il s'est construit dans une trajectoire scolaire difficile qui débute en primaire dès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en CP. Cet apprentissage pose problème, le redoublement en primaire illustre bien souvent cette difficulté. L'importance du rapport à la langue dans les apprentissages scolaires et plus particulièrement

¹⁰⁵ Felouzis George, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, Vol 44, n° 3, Juillet-Septembre 2003. Dans cette recherche, l'auteur se base sur l'origine supposée des prénoms des élèves avec lesquels il va tenter de mesurer le degré de ségrégation ethnique des différents établissements scolaires de l'académie de Bordeaux. En effet, il n'existe aucun indicateur statistique qui puisse mesurer l'origine culturelle des élèves. Dans le cadre de la citoyenneté française qui repose avant tout sur un système assimilationniste, seul le fait de posséder ou non la nationalité française peut être mesuré. Sur cette question je renvoie le lecteur vers cet ouvrage : Tribalat Michèle, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La découverte, Paris, 1995.

pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture amène Elisabeth Bautier à réfléchir sur les « questions langagières » en ces termes :

« La question de la langue est à nouveau à l'ordre du jour car elle est le lien de production et de stigmatisation des différences sociales et culturelles, et des différences par rapport à l'école et au(x) savoir(s).

Le danger est grand de passer de la prise en compte de la reconnaissance dans l'institution scolaire des usages quotidiens des jeunes au maintien de ces derniers dans une marginalisation linguistique et sociale. »¹⁰⁶

Les difficultés d'apprentissage de ces élèves ont bien pour origine la maîtrise du langage « légitime » qui est reconnu à l'école à la différence des formes de langage différenciées que l'élève peut utiliser chez lui, ou au sein du groupe de pair dans une sociabilité de « quartier »¹⁰⁷. Malgré tout, les difficultés scolaires que connaissent ces élèves ne s'expriment pas forcément aux mêmes étapes de l'école primaire. Pour comprendre les différentes étapes auxquelles les élèves connaissent des difficultés, il faut distinguer les deux grands cycles qui structurent les programmes de l'école primaire : le cycle des apprentissages fondamentaux concerne les classes de CP et de CE1 (ce cycle débute en grande section de maternelle). Le programme se base sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et de la numération pour l'essentiel. Le cycle des approfondissements concerne les classes du CE2 au CM2. Ce cycle a vocation à approfondir les apprentissages censés être acquis au cycle précédent. Une autonomie dans le travail est demandée aux élèves en préparation de l'entrée au collège.

Il nous paraît important de faire cette distinction car une première catégorie d'élèves connaît des difficultés dès le début de scolarisation en CP et CE1, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fut très problématique pour eux. Pour d'autres, ces difficultés s'expriment au cycle des approfondissements, c'est-à-dire à partir du CE2 jusqu'au CM2. Comme nous l'avons déjà précisé, pour tous ces élèves, le CM2 sera synonyme d'orientation en SEGPA. Pour la seconde catégorie d'élèves, il apparaît que cette première étape de la scolarisation primaire (CP, CE1) ne leur a pas posé de souci particulier. Nous pouvons noter que le décrochage qui intervient plus particulièrement en CM1 ou CM2, laisse imaginer que les acquis de ces élèves dans les apprentissages fondamentaux ne sont pas suffisants pour espérer progresser et se mobiliser scolairement. Il faut donc chercher la cause des difficultés scolaires de ces élèves dans les deux grands cycles qui structurent les programmes de l'école primaire qui concerne avant tout l'apprentissage des savoirs fondamentaux que sont lire, écrire et compter. La

¹⁰⁶ Bautier Elisabeth, "Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?", *Migrants-Formation n°108*, 1997, p.5

¹⁰⁷ Par sociabilité de quartier, nous parlons des usages particuliers de la langue à travers le « verlan » ou le Rap.

situation de ces élèves face à ces apprentissages particuliers va d'une acquisition très faible voir inexistante de ces savoirs à des situations de maîtrise plus ou moins partielle. Dans tous les cas, les lacunes que connaissent ces élèves dans ces savoirs leur interdisent toute progression dans le cycle des approfondissements. Dans le fonctionnement actuel de l'institution scolaire, ces élèves que l'école ne sait pas faire progresser sont irrémédiablement orientés vers des prises en charges particulières et peu à peu leur destin va être lié à l'enseignement adapté.

Le redoublement, difficultés et suivi spécifique à l'école primaire

Diverses études sociologiques ont démontré les effets négatifs sur la scolarité future des élèves ayant redoublé leur CP ou une classe en primaire. Dès 1975, Baudelot et Establet signalaient que le fait de redoubler son CP divisait par dix les chances d'accéder au Bac.

« L'étude de Marie Duru-Bellat, Jean-Paul Jarousse et Alain Mingat tout à la fois confirme et nuance ce résultat¹⁰⁸. Des élèves qui, dans les années quatre-vingt, ont redoublé le CP, 10% ont accédé au second cycle long ; et parmi ceux qui y ont obtenu de bons résultats, 70% ont suivi le même chemin. La façon dont s'est déroulé le CP n'explique cependant qu'une partie des scolarités finales, et cela pour deux raisons : parce que la réussite au CP, plus largement une primaire convenable, n'est pas exclusive de décrochages ultérieurs ; et parce que les conséquences d'une année de CP médiocre dépendent très sensiblement du milieu social : parmi les élèves faibles, 63% des enfants de cadres supérieurs et 16% des enfants d'ouvriers atteindront le cycle long. **Il reste qu'être né en milieu populaire et avoir raté son CP est d'assez mauvais augure. Ainsi parmi les jeunes sortis sans qualification du système éducatif dans les années 1990, 77% avaient redoublé dans le primaire, dont 39% le CP.**¹⁰⁹ **L'entrée dans la culture écrite et les savoirs savants : c'est là que se jouent les inégalités scolaires.** »¹¹⁰

Pour les élèves de SEGPA, le passage de cette citation mise en gras, illustre très bien leurs parcours, nous allons voir ci-dessous, que l'entrée dans la culture écrite est souvent la source des difficultés scolaires récurrentes chez ces élèves. Ces difficultés s'illustrent pour la plupart par des redoublements en primaire ainsi que des suivis spécifiques tels ceux dispensés par le RASED. Concernant les élèves que nous avons interviewés, quatre ont redoublé leur CP et deux leur CE1. Ce qui porte à six élèves sur douze à avoir redoublé en cycle 2. Ces données

¹⁰⁸ Duru-Bellat Marie, Jarousse Jean Pierre et Mingat Alain, *les scolarités de la maternelle au lycée* ; ouvrage cité dans Terrail J.P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002, p.245.

¹⁰⁹ Caille Jean Pierre, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? » ; ouvrage cité in Terrail Jean Pierre, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002, p.245.

¹¹⁰ Terrail J.P., *op. cit.*, 2002, p.245.

confirment pour une grande part que les difficultés de ces élèves ont débuté dès le début de leur scolarisation en primaire.

« J'ai eu des difficultés à partir du CP, mais c'est en CE1 que ça a commencé plus... J'ai redoublé le CE1, après du CE2 au CM2 ça allait mieux. » (Mathieu, fin de 3^{ème})

Pour les autres élèves, l'un a redoublé en CE2, un autre en CM1 et un dernier en CM2, trois classes qui correspondent au cycle des approfondissements. Enfin, pour Yandé et Nordine les choses sont moins claires puisqu'ils sont arrivés en France en fin de scolarité primaire. Ils ont connu en même temps que leur intégration scolaire, un suivi en CLIN pour renforcer leur maîtrise du français. Enfin un seul élève me dit n'avoir jamais redoublé en primaire. Il s'agit d'Abdallah :

« Non, j'ai jamais redoublé, mais, c'est quand, en CM2, j'avais déménagé, ils m'ont pris vite fait pour que je m'habitue, euh, dans la classe » (Abdallah, 3^{ème} 1)

Lors des entretiens, ce thème du redoublement nous a permis d'aborder avec eux les difficultés particulières qu'ils ont pu connaître en primaire. Généralement à ce stade de l'entretien peu d'élèves n'avaient encore abordé les enseignements et les savoirs proprement dit. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils ont redoublé, certains comme Kambia vont rester très évasif :

« - As-tu redoublé en primaire ?

Oui.

En Quelle classe ?

CE2

Et tu sais pourquoi tu avais redoublé ?

J'avais des difficultés

Après le redoublement de ton CE2, ça allait un peu mieux après jusqu'au CM2 ?

Hum, bien »

Et lorsqu'on lui demande dans quelles matières il avait des difficultés, il ne se fait pas plus loquace :

« - Et des difficultés en quoi ?

Français des trucs comme ça

- Français, en écriture ou en lecture ?

En écriture et en lecture »

Il semble difficile pour cet élève de s'exprimer sur sa trajectoire scolaire. Il est même passif face aux événements qui le concernent. D'autres élèves vont nous donner des explications particulières à la cause de leur redoublement ou des difficultés scolaires qu'ils ont connues à

l'école primaire. Trois élèves associent de manière directe ou indirecte leur redoublement ou leurs difficultés au fait d'avoir déménagé et changé d'école. Même si cette question du déménagement ne doit pas se voir comme une cause directe des difficultés scolaires, ce type de situation semble potentiellement déstabilisant pour ces élèves. Déménager, au-delà de changer de lieu, signifie quitter ses camarades de classes que l'on peut connaître depuis la maternelle. Ce qui oblige ces élèves à se créer un nouveau réseau d'amis, et s'adapter à une nouvelle école qui n'aura pas forcément les mêmes modes de fonctionnement que l'ancienne. Amina explique son redoublement en CP pour cette raison :

« - Pourquoi as-tu redoublé le CP ?

Parce que, j'étais pas dans la même école et j'avais des difficultés

- C'est-à-dire, tu n'étais pas dans la même école ?

...en fait, j'étais, j'habitais à Romilly avant, à côté de Troyes. Et..., J'suis partie là-bas, après je me... j'ai habité à Savigny sur Orge. Au moment, où je traînais avec Kevin Puis voilà

- En CP tu as eu des difficultés parce que tu as déménagé en cours d'année ?

Ouais, voilà...Et en fait, c'est après, ils m'ont fait redoubler parce qu'ils ont vu que j'avais des difficultés.» (Amina 3^{ème}1)

Pour Sébastien et Abdallah les choses ne sont pas dites de façon aussi directe que pour Amina. Sébastien énumère les classes dans lesquelles il est passé, et explique qu'en CE2, il a changé d'école parce qu'il a déménagé (il a changé de quartier mais pas de ville). Il m'explique que juste après ça, il a commencé à avoir des difficultés. Il est passé d'une école primaire dans un quartier populaire à une école dans un quartier du centre ville. On peut se demander si ce genre de « transfuge » d'un quartier populaire vers une école avec une population d'un niveau social supérieur n'entraîne pas un phénomène d'étiquetage de cet élève comme celui qui vient de la « ZUS ». Les traits sont ici un peu grossis pour illustrer mon propos. Je pose cette hypothèse, au regard de témoignages sur la conception et les pratiques élitistes de certaines écoles. De part mon expérience, j'ai moi-même constaté chez certains enseignants des propos marquant une opposition voulue entre école « ZEP » ou « REP » et leurs écoles dites « normales ». Abdallah, qui lui aussi à l'origine vivait dans un quartier populaire mais dans une autre ville, a déménagé pour venir habiter dans le même quartier que Sébastien et a fréquenté la même école, dit avoir eu des difficultés à cette période :

« - Tu te souviens si tu as redoublé une classe ?

Non, j'ai jamais redoublé, mais, c'est quand, en CM2, j'avais déménagé, ils m'ont pris vite fait pour que je m'habitue, euh, dans la classe

- Donc tu as fait ton primaire à Massy, et tu as déménagé en cours d'année de CM2 pour venir à Viry ? C'est à partir de là que tu as commencé à avoir des difficultés ?

Ouais, ouais, quand je suis arrivé c'est là que j'ai eu des difficultés

- Tes difficultés tu penses qu'elles sont liées à quoi ? A cause du déménagement ?

Ouais, le déménagement

- Qu'est-ce qui te gênait le plus dans le fait d'être venu à Viry ?

Euh, je sais pas...bah revoir mes potes...Et puis c'est tout...

- L'école à Massy c'était mieux qu'ici ?

Ouais, un petit peu » (Abdallah 3^{ème}1)

Même si ces deux cas ne me permettent pas de faire de conclusions trop rapides, nous essaierons au regard d'autres éléments (en positif ou en négatif) de voir si cela ne s'inscrit pas dans ce que B. Charlot a défini par « l'effet établissement » ou « l'effet enseignant ». Ce phénomène « d'étiquetage » de certains élèves est très bien illustré dans le récit de G.Piniau ancienne principale du collège qui dans son ouvrage sur l'échec scolaire rapporte quelques propos d'une enseignante résignée au sujet de certains élèves :

« Un jour que j'effectuais le tour des écoles primaires de Viry-Chatillon, à titre de responsable du réseau d'éducation prioritaire, je reçus un choc. Je visitais un cours préparatoire animé par une institutrice entourée de dix-sept mouflets. Tous adorables. Une classe fraîchement repeinte, des petites tables et leurs petites chaises, des petites armoires, de jolis coloriages naïfs au mur. Je dis à cette maîtresse :

- Vous possédez les conditions idéales pour travailler. Seulement dix-sept élèves ! Et qui semblent si attentifs et si calmes.

Elle me rétorqua sèchement :

- Oh, vous vous faites des illusions ! Un tiers d'entre eux est « foutu » pour la suite de sa vie scolaire. Et je ne me trompe jamais !

Je fus interloquée d'entendre une réponse aussi tranchée. J'engageai avec cette maîtresse un véritable débat pour la convaincre qu'elle commettait certainement une erreur [...] ces enfants n'avaient que 6 ans – et qu'il existait des solutions pour les sauver. Mais je compris que si elle était persuadée que certains de ces gosses allaient échouer, elle ferait tout, inconsciemment, pour se prouver qu'elle avait raison et qu'une demi-douzaine d'entre eux restera en panne sur le bord du chemin. Dans cinq ou six ans, ces élèves arriveront au collège. Dans quelles conditions ? Avec le mot

« NUL » gravé sur le front ? Quelle chance de réussite leur donne-t-on en les écrabouillant et en les cataloguant ainsi par avance ? »¹¹¹

Nous pourrions ajouter à la suite de G. Piniou, que beaucoup de ces élèves que cette enseignante aura catalogués comme « foutus » ont beaucoup de chance dans ces conditions de se retrouver en SEGPA. Nous retrouvons dans ce cadre deux postures pédagogiques bien distinctes qui ne partent pas avec les mêmes présupposés sur les élèves. La posture de cette enseignante renvoie largement au thème de déterminations sociales ou familiales indépassables et pouvant mener à un pronostic implacable sur l'avenir scolaire de ces élèves. Nous pouvons déjà relever comment se construit le phénomène de stigmatisation qui s'impose peu à peu à ces élèves. L'institution scolaire à travers ce type de pratiques participe à la reproduction des inégalités scolaires. Ces jugements hâtifs et précoces d'enseignants sur les élèves d'origine populaire ne sont pas exclusifs à la scolarité élémentaire, ce profil d'enseignant doit se retrouver sans aucun doute à l'école maternelle et produire ainsi des effets négatifs encore plus tôt. En ce qui concerne la question du déménagement et ses conséquences, D. THIN regroupe ces situations sous les termes d' « *Accidents biographiques, déracinements sociaux et effet de cumul* »¹¹². Ces types d'évènements liés aux différentes ruptures de la vie familiale et sociale de ces élèves peuvent se voir comme des « parasitages » nuisant au bon déroulement de leur scolarité. D'autres évènements pourront contrebalancer ces « parasitages » et ne doivent pas être vus sous leurs seuls aspects négatifs, D.Thin analyse ainsi ce thème des « effets de cumuls » :

« Séparations, décès, accidents du travail, maladie, invalidité, exil, déménagement, déracinement, chômage, prison, conflits, trament régulièrement les histoires sociales des familles étudiées, et déclenchent ou aggravent des épisodes difficiles de la vie familiale. Souvent fragilisées par ces changements plus ou moins soudains ou ces ruptures plus ou moins brutales (mais pas sociologiquement contingents au sens où la probabilité d'apparition de ces évènements n'est pas distribuée au hasard des appartenances et des conditions sociales), l'amoindrissement des ressources familiales porte d'autant plus à conséquences négatives et durables, notamment sur la scolarité des enfants, que celles-ci étaient limitées au départ ou que les ruptures sont multiples.

Dans ces conditions, les ruptures de l'histoire familiale ont toutes les chances de produire des effets en *cascade* ou *cumulatifs*. [...] Voilà quelques situations rencontrées dans les parcours familiaux des collégiens en ruptures scolaires qui, si elles ne peuvent jamais être prises comme des causes de leurs

¹¹¹ Piniou G., *Vaincre l'échec scolaire au collège...*, op. cit., p.151-152.

¹¹² Millet M. et Thin D., op. cit., 2005, p.47-48.

situations scolaires, apparaissent comme des événements déclencheurs ou amplificateurs, la configuration des relations familiales ne réunissant pas les conditions sociales nécessaires qui permettent à d'autres familles, vivant dans d'autres conditions et avec d'autres ressources, de limiter les effets sur la vie familiale d'évènements analogues »¹¹³

Dans le cadre de nos entretiens, ces diverses ruptures se retrouvent de manière cumulative pour certains élèves. En effet, dans les situations de décrochages scolaires que connaissent ces élèves, les ruptures familiales sont présentes à divers degrés. Il est nécessaire de préciser que ces phénomènes en cascade de difficultés familiales et sociales sont amplifiés par le contexte particulier des quartiers « populaires ». Ainsi pour D. Thin ces ruptures ne sont pas la cause première des phénomènes de décrochage scolaire, puisque certains élèves dans les mêmes conditions savent se mobiliser et même se « sur mobilisent » pour s'accrocher et progresser. Par contre, il n'est plus à démontrer que dans les sections telles que les SEGPA, ou dans les différentes classes « d'accueil temporaire ou prolongé »¹¹⁴ on reçoit en grande partie des élèves qui connaissent des histoires sociales et familiales qui sont souvent « chaotiques ». Dans leur cas, le poids des déterminations sociales s'ajoute aux difficultés qu'ils connaissent au sein de la cellule familiale. La famille est le premier lieu de socialisation pour ces élèves. Il ne s'agit pas de généraliser les choses en disant par exemple que le divorce nuit à la scolarité, ou que le fait pour un élève d'être issu d'une famille polygame est forcément destructurant. Les études sociologiques sur ces problématiques rappellent régulièrement à la prudence, du fait de l'ambivalence des situations constatées sur leurs terrains d'études. C'est l'imbrication des différentes difficultés dans une trajectoire personnelle qui doit être analysée pour ne pas tomber dans des « raccourcis » théoriques.

Pour sa part, Tony nous apporte une explication beaucoup plus iconoclaste sur les raisons des ces difficultés et de son redoublement en primaire. Il serait « tombé dans un piège », et ce piège est abordé sur le thème de l'addiction aux jeux vidéo. Cette dépendance à la console de jeu aurait pris le dessus sur lui en parasitant sa mobilisation et son travail scolaire :

¹¹³ Millet M., Thin D., *op. cit.*, 2005, p.47 et 48.

¹¹⁴ Classes relais, classes SAS (classe qui accueille des élèves suite à une sanction disciplinaire d'exclusion temporaire. Pour ne pas laisser ces élèves livrés à eux-mêmes lors de cette exclusion, ils rejoignent cette classe). Ces classes peuvent être à l'intérieur même du collège ou bien dans un collège du territoire environnant. Dans le cas du collège étudié, une classe de ce type existe, elle accueille des élèves du collège mais aussi des élèves d'autres collèges du territoire de l'agglomération, dans le cadre du réseau d'éducation prioritaire lié à la politique de la ville.

*«...en fait j'ai eu un piège, c'est le jeu vidéo. Et le jeu vidéo quant il t'a, il peut pu; tu peux pu...
Quand le jeu vidéo il t'a, il peut pu te lâcher, il te coince dans ton piège. Donc j'étais trop à fond dans
les jeux vidéo et je travaillais pas à l'école... » (Tony, 4^{ème} 1)*

Même si la manière théâtrale dont il présente son addiction aux jeux vidéo peut faire sourire, il n'en reste pas moins que ce phénomène n'est pas sans conséquence pour ces élèves qui tombent dans ce « piège » comme il le dit si bien. Certes, ce « piège » à lui seul ne peut expliquer les difficultés d'apprentissage de Tony. Malgré tout, la dépendance aux jeux vidéo peut totalement couper ces élèves du monde. Un élève que j'ai pu suivre lorsque je travaillais dans ce collège, connaissait aussi ce genre de pratique intensive des jeux vidéo. Il passait une partie de ses nuits à jouer. Il arrivait le matin au collège avec des cernes de fatigue, et déambulait, tel un fantôme, dans le collège et dans les cours. Du même coup, il n'arrivait pas à suivre, il était à la limite de dormir sur son bureau. En plus de l'addiction cet élève présentait aussi des formes de décalage important avec la réalité. Dans une rédaction qu'il eu à faire, il a écrit qu'il avait envie un jour de tuer tous ses camarades de classes avec une carabine. Heureusement, il n'y a jamais eu de dérapage, mais l'enfermement occasionné par cette pratique intensive des jeux, et le fait qu'il était aussi le souffre douleur de ses camarades auraient pu le mener à des réactions disproportionnées. A ce niveau se pose aussi la question du contrôle et du suivi des parents auprès de leur progéniture. Même si nous ne pouvons pas directement parler de « ruptures familiales » comme nous l'avons défini plus haut, il n'en reste pas moins que ce genre de situations sont elles aussi des formes de « parasitages » qui peuvent nuire à la scolarité. Cela pose aussi la question de l'addiction qu'occasionnent ces pratiques. La période adolescente est marquée par différentes conduites à risques qui peuvent mener à d'autres formes de dépendances.

Difficultés particulières en primaire dans les savoirs fondamentaux

Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons eu du mal à aborder avec eux le thème des savoirs et des apprentissages. Ils préfèrent dire bien souvent que tout s'est bien passé en primaire, même lorsqu'on aborde le redoublement ils me prétextent : qu'après « ça allait mieux » (Mathieu), ou Sébastien « en primaire, euh, ça va. ». L'équipe d'ESCOL, dans ses recherches, avait déjà signalé que les élèves gardent une vision positive de l'école primaire même si l'on devine souvent que leurs difficultés scolaires ont débuté à cette étape. Les difficultés qu'ils disent avoir, pour une grande majorité, tournent autour des enseignements du

français et plus particulièrement la lecture et l'écriture. Seuls deux élèves disent avoir eu plus de difficultés en mathématiques, et seule Amina dit qu'elle aimait le français en primaire.

Ainsi pour la majorité de ces élèves, on constate que l'apprentissage de la lecture et l'écriture furent laborieux comme l'illustrent ces passages de différents entretiens :

« - **Où avais-tu des difficultés ?**

Juste en lecture et écriture, le reste je savais

- **Et en mathématiques ?**

Maths comme d'habitude, comme tout le monde, j'avais des petites difficultés mais j'étais dans la moyenne. C'était juste en lecture le reste je progressais normalement. » (Mathieu, fin de 3^{ème})

« - **Quand tu es arrivé en France tu savais déjà lire et écrire en français ?**

Je savais lire français mais pas trop, par contre je savais écrire...mais pas lisiblement » (Bafé, 4^{ème} 1)

« - **Et des difficultés en quoi ?**

Français des trucs comme ça

- **Français, en écriture ou lecture ?**

En écriture et en lecture » (Kambia, 4^{ème} 1)

Ces difficultés en lecture et en écriture, et plus généralement dans les apprentissages s'illustrent par la forte proportion de ces élèves à avoir eu un suivi spécifique en primaire (RASED, CMPP, orthophoniste, CLIN, SESSAD, etc.). Les difficultés en lecture et en écriture ne rendent que plus difficile les apprentissages de l'école primaire. Elles vont marquer le début d'une différence qui ne fera que s'affirmer : celle de ne pas réussir comme les autres. Le fait de ne pas savoir lire ou écrire, même s'il n'est pas exprimé directement par ces élèves, doit occasionner une forte souffrance qui va les éloigner peu à peu de toute possibilité de réussite. Tony, à travers son témoignage nous montre l'importance du jour où il a réussi pour la première fois à lire une phrase. Cette réussite est liée à l'aide du RASED :

« Et Après,..., j'allais au RASED à partir du CE1,..., le RASED en fait c'est quand t'as des difficultés. Mais c'est à partir du CE2 que j'ai commencé à travailler bien au RASED. Et en fait au RASED, ... y a une dame qui commençait...à m'apprendre, comment à lire, comment à lire, à écrire. Et maintenant un jour elle m'a fait lire une phrase ; et j'ai réussi à lire et j'étais trop content » (Tony, 4^{ème} 1)

Cela signifie qu'avant le CE2 il n'arrivait pas à lire une phrase. Nous pouvons imaginer le calvaire vécu par ceux qui ne savent ni lire, ni écrire, ou du moins à peine. La lecture de consignes qui se retrouve dans tous les apprentissages scolaires est un frein à la progression pour tous ces élèves. Ainsi, il est difficile pour eux de donner un sens positif à l'école. Nordine m'explique que lorsqu'il est arrivé en France (il est né en Algérie), il a mis seulement

deux mois pour apprendre à parler correctement le français. Par contre, pour écrire en français il a eu beaucoup plus de difficultés. Durant l'entretien il dira même que « *c'est à cause de l'écriture, que j'aime pas l'école* ». Cette difficile entrée dans la culture écrite de ces élèves est très bien résumée par D.Thin dans ce passage :

« L'enracinement précoce des difficultés d'apprentissage scolaire de ces collégiens rejoint ce que l'on sait de celles d'une partie des enfants de milieux populaires, comme la difficile conversion des pratiques langagières et des structures sociolinguistiques issues de la socialisation primaire au sein des familles populaires en pratiques langagières et structures sociolinguistiques scolaires. »¹¹⁵

D. Thin ajoute d'ailleurs en note de bas de page, en référence à Bernstein et à Bernard Lahire que « cette conversion est du même coup une conversion sociocognitive »¹¹⁶. Il existe de nombreux travaux sur cette question de la difficile « conversion sociocognitive » des enfants issus des familles d'origines populaires. Nous allons tenter de donner un bref aperçu de ces éléments qui expliquent pour une grande part les difficultés que connaissent ces élèves à l'école primaire. Comme nous l'avons précisé au préalable, nous avons noté au cours des entretiens que les élèves disposaient d'un vocabulaire relativement limité, et au regard des bribes d'entretiens que nous vous avons présentées, il ressort que la majorité de ces élèves connaissent des problèmes de syntaxes dans la construction de leurs phrases. Ces difficultés relayées par le redoublement lié à des difficultés en mathématiques et plus particulièrement en français attestent de cette difficile « conversion sociocognitive ». Catherine Dutheil en s'appuyant sur les écrits de Bernstein synthétise très bien ce concept de « code socio-linguistique » qui permet de mieux comprendre ce processus :

« La question de la familiarité des enfants d'ouvriers à l'écrit est beaucoup plus vaste : elle ne se pose pas seulement à travers tel ou tel type d'activités en usage dans les familles ouvrières, mais plus généralement et plus fondamentalement à travers le type de langage utilisé dans la famille et à travers le rapport qu'elle entretient au langage.

B. Bernstein (1975) a mis en évidence l'existence de codes socio-linguistiques utilisés par différents groupes sociaux :

- le code *restreint* utilisé par les classes populaires se caractérise par une syntaxe plus pauvre (des phrases courtes, souvent inachevées), un faible niveau de causalité, un vocabulaire réduit, une sémantique descriptive (symbolisme concret).

¹¹⁵ Millet M. et Thin D., *op. cit.*, 2005, p.113.

¹¹⁶ Bernstein B., *Langages et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975 et Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

- le code *élaboré* utilisé par les classes moyennes ou supérieures présente une organisation syntaxique plus précise, plus complexe et correcte, un haut niveau de causalité (usage fréquent de prépositions indiquant les relations logiques), un vocabulaire étendu et une sémantique centrée sur les structures d'objets et leurs relations (symbolisme expressif).

On mesure à ce simple énoncé combien le code élaboré se trouve plus proche du message écrit, et le code restreint du langage oral. Les cultures populaires se définissent d'emblée comme des cultures dont la forme d'expression privilégie l'oral, avec tout ce que cela suppose de dissemblances et de fragilité par rapport aux cultures écrites, à la culture scolaire notamment.

Les codes socio-linguistiques renvoient à une différence d'organisation dans les rapports sociaux. Les cultures des classes moyennes et supérieures privilégient l'individu : le langage fonctionne d'abord comme moyen principal de l'expression et de l'affirmation de soi [...] A l'inverse, la culture populaire privilégie le groupe : le langage y fonctionne d'abord pour exprimer et conforter les liens relationnels et émotionnels du groupe [...] C'est donc un langage peu décontextualisable, à l'opposé du langage scolaire et du code élaboré. Le sens et la valeur accordés aux mots dans les parlers populaires vont à l'encontre de la démarche scolaire qui explicite, fixe, délimite les significations.»¹¹⁷

C. Dutheil nous donne à voir à partir de cette approche des éléments qui peuvent expliquer les difficultés dans les apprentissages telles que les connaissent les élèves de SEGPA. A travers son analyse elle met en exergue les difficultés liées au passage de l'oral et l'écrit chez les élèves des classes populaires. Ce passage ne se fait pas naturellement au regard des contraintes de la culture scolaire qui ne s'accorde pas à la culture familiale. En effet, pour les familles populaires les pratiques langagières doivent se convertir en pratiques écrites, ce qui ne se fait pas naturellement :

« A l'école, tout commence bien par la parole, mais cet usage oral est voué à se convertir à un autre usage : l'usage savant, l'usage écrit. Se déroulant dans un perpétuel va-et vient entre l'oral et l'écrit, toutes les leçons ou presque, du français et des mathématiques ont pour finalité un produit écrit consigné sur la feuille, l'ardoise, le cahier, le classeur. Importante au cours des apprentissages, cette place devient exorbitante dans le système d'évaluation et de sélection de l'école primaire, car seul l'écrit est sanctionné [...] C'est donc la maîtrise du langage écrit qui détermine en dernière instance la scolarité de l'enfant »¹¹⁸

Les difficultés socio-linguistiques de ces élèves s'illustrent très bien par les suivis particuliers qu'ils ont connus lors de leur scolarité en primaire. Les suivis spécifiques sont presque la norme pour ces élèves. En effet, trois élèves m'ont confirmé avoir été suivis par le RASED,

¹¹⁷ Dutheil C., « article cité », 2000, p.244 et 245.

¹¹⁸ Dutheil C, 2000, p. 240.

deux par le CMPP et deux par un orthophoniste. Enfin, les trois élèves qui sont nés à l'étranger et qui sont arrivés en France au cours du primaire ont été en CLIN pour renforcer leur maîtrise du français. Ce suivi spécifique qui peut être une aide pour ces élèves, comme nous l'avons vu avec Tony qui a appris à lire grâce au RASED en CE2, ne doit pas nous empêcher de nous interroger sur les effets que peuvent produire ces suivis différenciés en matière de stigmatisation. Yandé nous présente d'ailleurs de manière précise ce suivi qu'elle a eu durant sa scolarité à l'école primaire :

« Voilà, il y avait tout le temps, ..., presque tous les jours, y avait des dames, ...une dame qui venait me chercher, pour aller en dessous de l'étage pour me faire travailler, on faisait des jeux comme...comme « COP » (conseillère d'orientation psychologique¹¹⁹) qui est là, là et madame assistante sociale...en 6^{ème}, ...on faisait un(e) épreuve, elle venait me chercher en classe, et on me faisait du travail... Je ne comprenais pas du tout le, je comprenais pas le français j'allais au CLIN, ...

- Dans l'école Jules Vernes ?

Oui, y a la CLIN, et, et j'allais là, l'après midi. Le matin j'allais à l'école, ..., Erables, en CM2, et l'après-midi y avait un taxi qui venait me cherchait pour m'amener là-bas, et le soir à quatre heure et demi, y a encore un, le même taxi qui vient me chercher là-bas pour me ramener devant chez moi... Et puis,..., j'ai travaillé des petits trucs, euh, des petits travaux, on faisait, ils me faisaient faire les maths, y a beaucoup de trucs qu'ils me faisaient faire ; le matin, après l'après-midi, je vais en CLIN, ils me faisaient faire aussi des choses... Même Idir, il était en CLIN, y a Youssef aussi qui l'était avec moi... Aussi Cliffer, pas cette année là, mais l'autre année, Cliffer il a été là-bas¹²⁰ » (Yandé, 3^{ème} 1)

Cette question de la prise en charge et de la scolarisation des « primo-arrivants » est analysée par un certain nombre d'enquêtes sociologiques en ces termes : « L'institution scolaire elle-même, à son insu et parfois avec les meilleures intentions du monde prépare la voie à la déscolarisation quand elle ne l'orchestre pas carrément »¹²¹. Le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche (direction de l'évaluation et de la prospective et direction de l'enseignement scolaire), le Ministère de la Justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre

¹¹⁹ Les conseillers d'orientation-psychologue exercent leur activité sous l'autorité du directeur du centre d'information et d'orientation (C.I.O) dont ils relèvent. Ils assurent l'information des élèves et de leurs familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire.

¹²⁰ Cliffer, Idir et Youssef sont des élèves qui sont dans sa classe en SEGPA aujourd'hui.

¹²¹ Glasman Dominique, « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation », in « Les processus de déscolarisation », *programme interministériel de recherches*, synthèse des 12 rapports consultable sur internet sur ce lien : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/resumes2.pdf> Consulté en octobre 2008.

les discriminations, et la Délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain se sont associés, en 1999, pour lancer un appel à projets de recherche visant à mieux connaître les processus qui conduisent à des situations de déscolarisation (voire même de non scolarisation) de jeunes soumis à l'obligation scolaire. Douze équipes de sociologues ont travaillé sur cette thématique. Les synthèses de ces différents travaux nous ont été utiles pour inscrire notre recherche dans les débats actuels. En effet la référence aux élèves de SEGPA est régulièrement faite pour illustrer certains phénomènes de décrochage scolaire. En introduction de la synthèse de ces rapports, D. Glasman aborde le thème des élèves qui ont connu l'exil lié à l'immigration. Pour notre auteur, la scolarité de ces élèves s'apparente pratiquement à de la « non-intégration », qui est quasiment organisée par l'institution scolaire :

« Cette question des délais dans la prise en charge est singulièrement décisive quand il s'agit des « primo-arrivants ». Pour eux c'est moins de déscolarisation qu'il s'agit, que de scolarisation (en France), et de rescolarisation (ils ont très souvent été scolarisés dans leur pays d'origine). Il faut parfois de longs mois à l'administration scolaire pour affecter à un établissement un enfant ou un jeune [...] D'autre part, le fait que les élèves – ou ceux qui voudraient bien le devenir et être considérés comme tels – aient déjà un certain niveau de connaissances et n'aient besoin que d'apprendre la langue française conduit à regrouper des élèves aux compétences scolaires très hétérogènes ; ce regroupement n'est pas de nature à maintenir tous ces élèves dans la structure scolaire »¹²²

Les propos de Yandé, que nous avons cités plus haut, illustrent très bien ce regroupement d'élèves dans des situations à la fois communes mais très différentes. Leur intégration scolaire se passe comme si le fait de mal maîtriser la langue française les empêchait de progresser dans d'autres domaines d'apprentissage, alors qu'ils ont peut être déjà développé des connaissances quand ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Cette prise en charge « unifiante » et homogène ne permet pas de bien mesurer les capacités scolaires réelles de ces élèves. De nombreux élèves en SEGPA voient leur parcours marqué par cette problématique, qui peut mener à un phénomène de démotivation qui va stopper toute possibilité de progression. Si l'on ajoute à cela le « choc culturel » que vivent ces élèves en arrivant en France, il apparaît que les mesures pour assurer une meilleure intégration scolaire ne soient pas suffisantes. Dans un contexte, où les lois sur l'immigration sont plus restrictives, il est à noter que les bonnes conditions de scolarisation de ces élèves ne sont pas une priorité. La diversité de ces élèves n'est pas prise en compte, l'Education Nationale peut-être par manque

¹²² *Idem*, p.4.

de moyens ou d'ambition est de plus en plus démunie face à l'hétérogénéité de ses publics. La SEGPA, une nouvelle fois sert de structure d'accueil pour tous ces élèves que l'on ne veut plus intégrer au système scolaire « classique » ou « général ». Le fait que le système scolaire français se base sur la compétition liée aux notes et au classement scolaire, empêche les élèves trop lents ou différents à ne pas pouvoir prendre place dans la course comme les autres. Enfin pour terminer sur ce thème des difficultés particulières en primaire, deux élèves (Diokine et Amina) imputent leurs difficultés à des causes extérieures aux apprentissages. Pour eux, leurs difficultés sont liées à des problèmes de comportement à l'école :

« - Pourquoi, tu avais des difficultés à lire ou c'était en mathématiques ?

Non, en fait, c'est parce que...j'sais pas en fait, Je faisais trop de bêtises aussi, c'est pour ça, je faisais trop de bêtises alors à chaque fois je me faisais virer, tout ça...

- Tu faisais quoi comme bêtises ?

Ah euh, je peux pas dire ça... (Rire)

Ba euh, Parce que je me battais trop à l'école, des trucs comme ça ou bien quand les profs ils me parlaient mal, j leur répondais mal, j leur criais dessus, après ils m'ont viré. Quand j'allais à l'internat, quand je partais à l'internat aussi je foutais un peu... (Silence)

- Pourquoi tu faisais des bêtises, c'est parce que tu n'arrivais pas à comprendre à l'école ?

« Je sais pas » (Diokine, fin de 3^{ème})

« Non, en CM2, c'était...j'avais des bonnes notes, mais c'était mon comportement en fait. Et..., en fait j'avais, comme je suivais pas en cours, c'était à la fin de l'année que je morflais, et je comprenais rien du tout à ce qui disait et tout. Et après, il m'a dit, ..., comme t'as des diffi, t'as des diffi, t'as des dédiffi... « défilcultés » bah tu vas en SEGPA » (Amina, 3^{ème} 1)

Il est difficile de savoir pour ces élèves si leur comportement et les « bêtises » qu'ils ont faites à l'école sont à la source de leurs difficultés ou si c'est leurs difficultés scolaires qui ont entraîné ces comportements, D. Thin décrit ainsi ce processus :

« L'ennui et la vacuité des heures passées en cours sont rarement supportés très longtemps par les collégiens qui tentent de s'occuper autrement, s'agitent d'autant plus que la position assise n'a d'autre but que l'attente de la fin du cours. Ils laissent souvent la place à des conduites perturbatrices de l'ordre pédagogique de la classe et peuvent se transformer en une opposition ostentatoire aux situations scolaires et aux enseignants »¹²³

¹²³ Millet M. et Thin D., *op. cit.*, 2005, p.186.

Dans ce cas précis, D.Thin s'appuie sur des situations scolaires de collégiens, nous avons constaté que ce type de comportement se développe déjà en primaire. Dans le cadre de nos entretiens, certains élèves témoignent clairement de difficultés de comportement et de discipline amplifiant le phénomène de décrochage scolaire chez eux. D'ailleurs pour D. Thin il ne faut pas opposer les difficultés d'apprentissages aux problèmes de comportement :

« En dépassant la séparation traditionnelle entre apprentissages et comportements, on s'autorise à voir que les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire sont souvent le produit des difficultés d'apprentissage scolaire et que la forme scolaire d'apprentissage exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales. »¹²⁴

Cela nous amène à faire la transition vers la prochaine partie qui traite du lien entre les difficultés scolaires en primaire et l'orientation en SEGPA. Avant cela et pour conclure cette partie, nous allons reprendre les propos de Mickaël enseignant de l'atelier bâtiment à qui je demandais les différents types de profils d'élèves en SEGPA :

« À la base la SEGPA, je crois, a été créée pour les élèves en difficultés mathématiques, français, ça c'est ce qui en ressort. Mais, sur le terrain et sur la pratique on se retrouve aussi avec un mélange d'élèves avec des troubles comportementaux, qui n'ont pas réellement de difficultés dans l'apprentissage...mais qui se retrouvent en SEGPA par défaut parce qu'on sait plus quoi en faire réellement. »

Pour résumer, se retrouvent en SEGPA les élèves les plus en difficultés dans les savoirs fondamentaux, mais aussi des élèves ayant des problèmes de comportement. Ces élèves connaissent des problématiques à la fois communes et hétérogènes. Le point commun à tous, est bien souvent l'impossibilité pour l'institution scolaire de leur offrir une perspective sérieuse de réussite et les relègue dans ces filières. Leur parcours scolaire au collège et le rapport au savoir qu'ils ont développé sont fortement marqués par des difficultés scolaires accumulées durant l'école primaire. A force de s'entendre dire qu'ils sont « nuls », ils ont intégré cette fatalité qui leur semble indépassable. Quand ces élèves arrivent au collège, l'équipe éducative de la SEGPA doit mener un travail important pour leur redonner confiance alors qu'ils ont perdu toute motivation face au travail scolaire. Ce dernier ne fait plus sens ou n'a jamais fait sens pour eux. Cette incompréhension du monde scolaire va mener ces élèves à l'âge de l'adolescence à choisir parfois les voies de la déviance ou de la révolte face à la

¹²⁴ Millet M. et Thin D., *op. cit.*, 2005, p.155.

contrainte scolaire. L'objectif de la SEGPA est de redonner de la motivation à ces élèves qui n'en n'ont plus après un parcours laborieux à l'école primaire. Cette tâche n'est pas toujours simple à conduire au regard des réalités quotidiennes que connaissent ces sections qui regroupent des élèves aux problématiques à la fois singulières et diverses. Des tensions et des comportements qui ne s'accordent pas avec la norme scolaire sont régulièrement constatés, la formation spécifique dont ont bénéficié ces enseignants ainsi que leurs pratiques pédagogiques sont essentielles dans leur rapport avec les élèves et dans les possibilités de remobilisation. Même si, le caractère stigmatisant de ces sections et les lacunes accumulées par ces élèves ne laissent que peu d'espoir de remobilisation scolaire.

II. Trajectoire scolaire au collège

L'entrée au collège marque pour tous les élèves qui sortent de l'école primaire un changement particulier. Le collège est désormais un passage obligé depuis la prolongation de la scolarisation jusqu'à 16 ans. Mais ce passage ne se fait pas pour tous les élèves de la même manière. Il existe comme nous l'avons déjà précisé un grand nombre de « dérivations » pour les élèves qui ne répondent pas aux exigences scolaires minimales. La SEGPA est l'une de ces premières « dérivations » qui mènent à terme vers l'enseignement professionnel. Cette question est liée au thème du « double réseau de scolarisation » qui permet de gérer les flux liés à la démocratisation de la scolarité. Les élèves orientés en SEGPA ne vont pas connaître tout fait les mêmes conditions de scolarisation que les autres collégiens. Les difficultés scolaires vont devenir réellement apparentes aux autres élèves puisque la séparation entre la SEGPA et le collège général est bien marquée. Les bâtiments de ces sections se trouvent régulièrement dans une partie bien distincte du collège général. Pour le collège étudié, depuis les travaux de réhabilitation les élèves de SEGPA sont dans le même bâtiment que les élèves du général. Pour ces élèves, l'orientation en SEGPA est une étape essentielle dans la prise de conscience de leurs difficultés scolaires et du stigmate qui est désormais apparent aux yeux de tous dans cette scolarisation spécifique. Nous devons donc maintenant nous intéresser au rapport à la scolarisation que ces élèves ont développé au cours de leur scolarité et quel bilan ils en font après avoir déjà passé deux ou trois ans au collège.

L'orientation en SEGPA et la découverte du collège

Lorsque nous avons demandé à ces élèves comment ils avaient vécu leur orientation en SEGPA, pour la majorité ils y accordent que peu d'importance. L'explication qu'ils donnent

tous à cette orientation, c'est qu'ils avaient des « difficultés » sans développer plus leurs propos. Seuls trois élèves considèrent cette orientation comme une mauvaise expérience. Pour ceux qui disent que l'orientation en SEGPA s'est bien passée, nous posons comme hypothèse qu'ils ne veulent certainement pas tout dire à ce sujet. De même, nous pouvons mettre en lien le fait que les élèves qui disent que cette orientation ne leur a pas posé de difficulté, sont ceux aussi pour qui les entretiens ont duré le moins longtemps. Leurs difficultés à s'exprimer à l'oral peuvent expliquer qu'ils ne s'étendent pas sur leur vécu scolaire. Au contraire, les élèves qui expriment un refus de cette orientation en fin de primaire sont ceux pour qui les entretiens ont été les plus longs. Les difficultés à exprimer ces souffrances ne signifient pas que celles-ci n'existent pas. Pour tous ces élèves nous avons constaté qu'ils avaient beaucoup de mal à parler de leur expérience scolaire que ce soit à l'école primaire ou au collège. Ils ont des difficultés pour donner du sens à leur scolarisation et de ce fait s'expriment difficilement sur cette question. A contrario, les éléments positifs qu'ils ont vécus au cours de leur scolarité sont souvent évoqués à travers une activité qui a eu du sens pour eux et qui leur a permis de progresser dans les apprentissages.

Diokine était « *heureux d'aller au collège* », il était content d'aller « *dans une école plus grande que l'autre* ». Lorsqu'il a su qu'il devait être orienté en SEGPA, cela ne lui a pas posé de problème. Son grand frère et ses deux sœurs ont été scolarisés en SEGPA ce qui a certainement facilité l'acceptation de cette orientation. De même, Bafé nous affirme que cette orientation ne l'a pas perturbé. Quand je lui demande comment ses parents ont réagi, il me répond : « *...ils ont rien dit, parce qu'ils m'ont juste dit que c'était loin c'est tout* ». En effet, Bafé vit dans une ville voisine de celle où se trouve le collège, ce qui l'oblige à un déplacement plus long. Mis à part ce souci de distance, aucune remarque particulière ou négative n'est faite sur ce passage en SEGPA. Ainsi quand on lui parle de son arrivée au collège il répond « *c'était bien, normal* ». Ce n'est pas le seul qui semble utiliser ce vocabulaire de « *c'est normal* » ou « *c'est bien* ». Enfin, lorsque nous posons cette même question à Kambia, sa seule réponse est : « *normal* ». Kambia est le petit frère de Diokine, il est au moins le cinquième enfant de cette fratrie de douze à être orienté en SEGPA. Certaines études sociologiques ont déjà pointé les conséquences négatives sur la réussite scolaire des élèves issus de grandes fratries. Les choses sont ambivalentes, puisque d'autres enfants de cette famille ont connu une scolarité normale, voir même de grandes réussites. Mathieu réagit comme la plupart de ses camarades en minimisant le vécu négatif de cette orientation : « *c'était l'école, c'était pas grave* ». De son côté, Abdallah lui exprime une préférence à être

en SEGPA plutôt que de redoubler. Dans le même ordre d'idée, Sébastien lui estime que s'il avait été orienté en général il n'aurait pas pu suivre correctement. Même s'ils reconnaissent avoir eu des difficultés qui ont nécessité cette orientation, tous sont dans une sorte d'acceptation passive et affirment ne pas avoir souffert de cette situation. Nous allons constater un discours tout à fait différent chez Tony, Amina et Yandé. Pour eux l'annonce de leur orientation en SEGPA n'a pas été simple à accepter et ils en gardent généralement un mauvais souvenir. Amina nous dit qu'en CM2 elle « *foutait le bordel* » et ne travaillait pas, mais ne pensait pas être orientée en SEGPA, elle pensait passer en général. Voici ses réactions lorsqu'on lui a annoncé qu'elle allait en SEGPA :

« Et après quand on m'a annoncé que je passais en SEGPA et tout j'étais dégoûtée quoi. Après j'ai regretté de faire le bordel, j'ai regretté, et même encore je regrette... »

Tony n'accepte pas du tout cette orientation ce qu'il va nous raconter en ces termes :

« Mais juste un jour, y a un monsieur il est venu, y a un monsieur, du RASED, il m'a dit, ... Tony est-ce que tu veux partir en SEGPA ? J'ai commencé à, à me fâcher ; parce que vous voyez les SEGPA, ..., tous mes amis y disent SEGPA c'est pour les bêtes, les trucs SEGPA c'est pour les « gogols », SEGPA c'est pour les » nanana ». Et j'ai fait non, je veux pas aller, je connais, je veux pas aller, Je commençais à pleurer, parce que je voulais pas y aller. Je me disais on va m'insulter toute ma vie ; j'ai pleuré, je voulais pas aller...Après maintenant, j'ai commencé à, j'ai commencé à me dire me dire non. Et après, j'ai montré et j'ai parlé à ma mère. Ma mère elle m'a dit oui Tony faut que t'y vas parce que ça va t'aider, ça va t'aider ; tu vas avancer à l'école. Donc j'ai accepté, j'avais pas le choix. Parce que si je partais en général, après si je partais en général j'aurais eu plus de difficultés. Donc je me suis dit SEGPA c'est mieux. Je suis parti en SEGPA, et après quand je suis parti en 6^{ème} en SEGPA, ..., ça va, ..., le travail est facile, c'est juste que voilà quoi, mais ça m'embête parce que ; on n'aura pas le métier qu'on voudrait faire. Par exemple, ..., des trucs d'avocats, des trucs comme ça on peut se le mettre sous le nez. On peut se le mettre sous le nez. Parce que c'est mort. Si on est parti dans un truc...dans un truc pour t'aider, vous voyez, et comme, euh, à, et avocat faut être bien intelligent, vous voyez. Donc voilà j'ai dit avocat, ça c'est quand j'étais petit, c'était mon rêve de faire avocat, et j'ai fait c'est mort, faut que je fasse, faut que je tourne la page. Et je me suis dit je dois travailler dans un truc, euh, soit mécanicien, ou un truc comme ça. » (Tony, 4^{ème} 1)

Ces propos expriment toute l'ambivalence qu'entraîne cette orientation chez ces élèves. Au départ le refus et les pleurs s'expriment, puis sur les conseils de sa mère¹²⁵, il accepte cette orientation. Il est tout de même conscient de ses difficultés qui l'empêchent de pouvoir suivre

¹²⁵ Lahire B. fait référence au rôle essentiel que joue la mère dans la transmission du capital scolaire.

la filière générale. Mais c'est aussi une confrontation directe au « principe de réalité » dans le sens où il sait que maintenant ses espoirs de devenir avocat ne sont plus d'actualité. Nous ressentons chez cet élève une forme de résignation qui a engendré une grande frustration lorsqu'il s'est aperçu qu'il ne pourrait pas réaliser son rêve, ou rien qui puisse s'y rapprocher. Comme les élèves qui nous ont dit avoir accepté sans souffrir cette orientation, il exprime la même acceptation de sa situation, mais il est conscient des limites et des formes de stigmatisation que connaissent ces filières. Sur la question de la mobilisation des familles des élèves, il a déjà été précisé que la construction des filières ne se faisait pas naturellement. En effet, comme le note J.P. Terrail les familles populaires ne disposent pas des capacités pour résister aux orientations « forcées ». L'acceptation d'une scolarité courte est comme intériorisée par les familles :

« L'enjeu réel des décisions scolaires – le fait qu'elles engagent le devenir social des élèves –, latent jusque-là, devient, manifeste au moment de l'orientation : personne, par exemple, ne peut ignorer qu'une orientation vers l'enseignement professionnel court destine l'intéressé(e) à un emploi d'exécution. L'imposer à un enfant de cadre est plus difficile que de l'imposer à un enfant d'ouvrier, simplement parce qu'il est toujours plus confortable de valider les normes sociales ordinaires que d'y contrevenir. »¹²⁶

J.P. Terrail précise « que les inégalités sociales de parcours scolaires devaient au différentiel d'ambition ou de mobilisation des parents, il nous est apparu que l'influence de ces dernières ne pouvait être considérée indépendamment du déroulement des apprentissages : leur impact est toujours médiatisé par ce qui se joue pour l'enfant en termes d'appropriation des savoirs scolaires »¹²⁷. Même si nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec les parents des élèves que nous avons interviewés, il n'en reste pas moins que cette articulation entre l'implication des parents et la sélection qui se joue très tôt dans les apprentissages devraient-être étudiées avec plus d'acuité dans le cas des élèves de SEGPA. Sur la base des témoignages des élèves, il apparaît que l'orientation en SEGPA n'a engendré que peu de résistance de la part des familles, mais cela ne doit pas s'analyser comme une simple démobilitation des parents. Le rapport complexe à l'école des parents eux-mêmes peut rendre difficile une implication efficace dans le suivi scolaire de leurs enfants. Loin d'une situation homogène, l'implication des parents des élèves de SEGPA peut prendre différentes formes.

¹²⁶ Terrail J.P., *op.cit.*, 2002, p.82.

¹²⁷ *Idem*, p.83.

Avant de réfléchir plus en détail sur le stigmate de la difficulté scolaire que connaissent ces élèves, il est à noter un autre thème qui s'exprime à la fois chez Tony et Yandé. Ces deux élèves, avant d'arriver au collège, avaient la crainte de se retrouver seuls. Tony et Yandé se souviennent qu'en fin de primaire, ils avaient reçu une invitation pour visiter la SEGPA en préparation de la rentrée. Ce moment a été très mal vécu par ces deux élèves. Comme le raconte Tony, lorsqu'il est arrivé à cette réunion, ils n'étaient que trois élèves présents avec leurs parents. Chez ces deux élèves va s'exprimer la peur de ne pas retrouver leurs anciens camarades à la SEGPA :

« Parce qu'au début, un samedi... on avait un mot dans notre école en CM2, ils ont dit, oui, on doit aller au collège des Sablons, ouais, à 10h00. J'suis allé. On était que trois, dans le..., dans...dans la salle. J'ai fait non, je voulais pas, je me suis dit, je vais être tout seul dans la classe en SEGPA, non je veux pas, je veux pas. Après j'ai vu y avait mon copain, il était dans la même classe que moi, j'ai fait oui ! D'un côté je suis content parce qu'il est dans ma classe, parce que je serais pas tout seul, mais d'un côté faut pas travailler pour les amis. Bon, j'ai fait ok, c'est bon, j'ai choisi la SEGPA, et après on a commencé à faire du travail et après, et voilà. » (Tony, 4^{ème} 1)

« Et puis après j'ai commencé à pleurer, tout ça. Parce que, j'ai dit peut-être, je vais... examiner tout ça, et les amis que j'avais je vais les perdre, et tout ça, mais en réalité je l'ai pas perdu, mais après, quand j'étais en 6^{ème}, j'ai vu que ça se passait bien » (Yandé, 3^{ème} 1)

Les craintes liées à l'orientation en SEGPA semblent disparaître lorsqu'ils retrouvent leurs anciens camarades du primaire. Même si comme le précise Tony « *faut pas travailler pour les amis* », il apparaît que les relations avec les pairs sont très importantes pour ces élèves.

Peu à peu ces élèves changent leur regard sur la SEGPA. Cette acceptation est aussi liée en partie à la spécificité de cette section pour traiter les problèmes d'apprentissage. A la différence de l'école primaire, ces élèves se retrouvent à avoir de meilleures notes, ce qui les valorise et leur permet de reprendre confiance et d'aborder les apprentissages de manière plus positive. Cette acceptation et cette remobilisation scolaire que nous analyserons plus en détail après, ne doivent pas nous faire ignorer le thème de la stigmatisation qui s'exprime régulièrement dans ces entretiens. Avant d'aborder plus précisément la question des apprentissages, ainsi que les rapports que ces élèves entretiennent avec les enseignants, il est nécessaire de faire une analyse plus précise du phénomène de stigmatisation scolaire qu'ils connaissent. Ce processus de stigmatisation va nous permettre de mieux comprendre le rapport à la scolarité de ces élèves. L'apport d'E. Goffman nous sera d'une aide précieuse pour confronter nos données de terrain à son cadre théorique sur le stigmate.

III. Le stigmatisme de la difficulté scolaire

Au départ de cette recherche nous ne pensions pas que cette thématique apparaisse de façon aussi importante dans les entretiens avec les élèves. Dans mon questionnement de départ, je me demandais bien si ces élèves de SEGPA vivaient leur scolarisation de manière stigmatisante, mais je n'imaginai pas que cette thématique serait centrale dans ce mémoire. Lors de la retranscription des entretiens et à travers la grille d'analyse, j'ai pu constater que ce thème revenait régulièrement : sous la forme du contrôle de l'information stigmatisante ou par la récurrence avec laquelle le mot « normal » revenait dans les entretiens par exemple.

C'est donc l'occasion de faire référence à un grand classique de la sociologie qu'est l'ouvrage *Le stigmatisme* d'Erving Goffman. Son analyse du processus de stigmatisation nous sera d'une grande aide pour comprendre pourquoi les élèves de SEGPA vivent leur scolarité comme stigmatisante. En début de recherche, j'imaginai que cette stigmatisation était directement liée à la scolarisation spécifique et à l'image négative que connaissent ces structures. Les entretiens vont montrer au contraire que le stigmatisme de la difficulté scolaire débute dès le primaire. Ce que nous exprime très bien Rémi qui fait déjà une différence entre les moments où il est avec tout le monde (quand il joue au foot à la récréation) en CM1 et ceux où il ne fait plus vraiment partie du « groupe classe », lorsque l'enseignante lui donne un travail à faire différent. Très tôt ces élèves intègrent le fait que leur niveau scolaire ne leur permet pas de suivre comme les autres. Ils disent que leurs « difficultés » ont débuté très tôt dans leur scolarité, le caractère plus « protecteur » de l'école primaire explique peut-être le fait qu'une majorité de ces élèves gardent des souvenirs positifs de cette période. Pour bien comprendre ce processus de stigmatisation qui s'instaure peu à peu chez ces élèves, nous allons reprendre les concepts développés par Goffman et plus particulièrement sur cette distinction qu'il fait entre les notions de « discrédité » et de « discréditable ». Nous pourrions comprendre de ce fait l'évolution du phénomène de stigmatisation chez ces élèves entre le primaire et le collège. Tout d'abord, il est nécessaire de revenir sur la définition que donne Goffman sur le concept de stigmatisme :

« Le mot de stigmatisme servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond...Un stigmatisme représente donc en fait un certain type de relation entre l'attribut et le stéréotype, et cela même si je

n'entends pas continuer à le dire ainsi, ne serait-ce que parce qu'il existe des attributs importants qui presque partout dans notre société, portent le discrédit. »¹²⁸

Dans le cas qui nous concerne le discrédit porté sur ces élèves s'exprime à travers la difficulté scolaire, qui ne leur permet pas de réussir à l'école comme les autres ; ou autrement dit, comme les « normaux ». Le fait de ne pas savoir lire ou écrire correctement est un réel handicap pour ces élèves qui ne peuvent progresser normalement. E.Goffman distingue deux types de situations auxquels l'individu stigmatisé peut être confronté. Soit le stigmate est directement apparent et donc on considère que l'individu est discrédité. Au contraire, si le stigmate n'est pas directement visible alors l'individu est seulement discréditable, temps que son attribut n'est pas révélé. Il est à noter que l'individu stigmatisé connaît bien souvent ces deux situations. Enfin, Il faut distinguer trois grands types de stigmates : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux. Le stigmate de la difficulté scolaire, lui, serait à classer dans les stigmates en rapport avec les tares du caractère. Même si dans le cas de ces élèves en majorité d'origine étrangère les formes de stigmates tribaux pourraient se retrouver et être analysées. Le fait que ces élèves gardent une image positive de l'école primaire est certainement lié à la plus grande facilité pour « cacher » son stigmate. L'orientation en SEGPA au contraire cristallise le stigmate de la difficulté scolaire et le rend public au plus grand nombre. L'arrivée en SEGPA rend le stigmate de l'« échec scolaire » apparent, là où il pouvait en partie rester voilé en primaire. Les appellations qui sont données à ces élèves ne font qu'illustrer de façon plus claire cette stigmatisation. Les élèves de SEGPA sont considérés comme des « Gogols » ou des « enfants sauvages », ce que nous confirment les élèves dans les entretiens lorsqu'on leur demande ce que les autres (du général ou l'extérieur du collège) disent sur la SEGPA :

« On dit c'est pour les (...), les cancre, les trucs comme ça » (Bafé, 4^{ème} 1)

« C'est pour les Gogols » (Kambia, 4^{ème} 1)

« Tous mes amis y disent SEGPA c'est pour les bêtes, les trucs SEGPA c'est pour les Gogols, SEGPA c'est pour les « nanana »... » (Tony, 4^{ème} 1)

« La SEGPA, c'est une classe comme les autres. C'est pour aider ceux, ceux qui ont des difficultés...Et, ceux qui sont pas normal dans leur tête. » (Abdallah, 3^{ème} 1)

Dans ces propos on se rend compte de l'image qui « colle » à ces élèves qui sont « étiquetés » comme « Gogols », « cancre » ou « pas normaux », par les élèves du général que nous

¹²⁸ Goffman E., *Le stigmate, les usages sociaux des handicaps*, coll. Le sens commun, Les éditions de minuit, 1975, p.13 et 14.

nommerons donc dans ce cadre les « normaux ». E.Goffman détermine deux phases d'apprentissage pour l'individu stigmatisé. Tout d'abord il apprend à connaître le point de vue des normaux. Et puis vient la seconde phase où il comprend qu'il n'y correspond pas. Il pose comme hypothèse que la troisième phase serait celle de l'acceptation, où l'individu stigmatisé apprend à « faire avec » son stigmaté. Dans le cas des élèves de SEGPA, ils ne sont jamais totalement discrédités et sont bien plus souvent discréditables puisqu'il n'est pas écrit sur le front de ces élèves qu'ils sont en SEGPA. Donc sortis du collège, ils ne sont plus discrédités mais redeviennent discréditables. C'est là qu'intervient le concept de « contrôle de l'information stigmatisante » pour les élèves de SEGPA :

« - Tout à l'heure tu m'as dit que tu avais mal vécu le fait d'être en SEGPA, il est déjà arrivé que des gens du général ou en dehors du collège... »

Ouais, moi je dis pas que je suis en SEGPA

- Tu ne le dis pas...

Non

- Pourquoi ?

Parce que c'est la honte, c'est la honte quoi... » (Amina, 3^{ème} 1)

Amina nous confirme ce contrôle de l'information puisqu'elle ne veut pas dire aux autres qu'elle est en SEGPA. Lors des entretiens les élèves oscillent entre les situations où ils doivent contrôler l'information et les situations où ils sont dans l'acceptation. Amina qui après nous avoir dit qu'elle cache le fait d'être en SEGPA, tiendra des propos un peu différents : « *je m'en fous que je sois en SEGPA, je l'assume moi, je m'en fous* » (Amina, 3^{ème} 1). La plupart des élèves expriment cette acceptation de leur situation scolaire sous diverses formes, bien souvent en normalisant leur situation :

« Non, moi je m'en fous moi, je suis juste là pour travailler, après je m'en fous »

- Toi tu ne considères pas...

...Que c'est une insulte » (Bafé, 4^{ème} 1)

« C'est normal, c'est une classe normale »

- La scolarisation a eu plus de sens pour toi ?

C'est l'école...On est comme les écoles, euh, comme les autres...C'est pas une dispersion, genre une école pour les autres.

- Quelle image te fais-tu de la SEGPA ?

En fait j'dis, j'ai même pas d'image, je dis c'est la même chose que les autres » (Mathieu, fin 3^{ème})

« J'ai pas honte en fait, maintenant je dis c'est plus une honte. [...], parce que maintenant voilà quoi, je peux pas être, ..., faut le faire. Par exemple... t'es un SEGPA, tu vas pas dire non « j'suis en général, j'suis en général », t'es obligé, c'est comme si on te disait, oui t'es un espagnol et tu vas dire non, je suis pas espagnol, voilà. C'est obligé, t'es obligé de t'y faire. » (Tony, 4^{ème} 1)

Les propos de Tony illustrent très bien l'idée selon laquelle quand le stigmaté est apparent, donc lorsqu'on fait partie de la catégorie des discrédités, on ne peut plus nier l'évidence et aucun retour en arrière n'est possible (« *je peux pas être...* »). Sur le contrôle de l'information stigmatisante et sur les relations qu'il implique, Goffman explique ce processus en ces termes :

« En outre, il apparaît que l'individu, s'il veut garder le contrôle de son identité personnelle doit savoir à qui il doit beaucoup d'informations, et à qui il en doit fort peu – sans pour autant être jamais autorisé à mentir « carrément ». Il s'ensuit qu'une « mémoire » lui est nécessaire, c'est-à-dire, dans ce cas une comptabilité mentale précise et à jour des faits passés et présents dont il pourrait devoir la narration à autrui »¹²⁹

Tony illustre bien cette idée de partage de l'information selon l'interlocuteur quand je lui explique que je vais devoir changer son nom pour pas qu'on ne le reconnaisse lorsque je parlerais de lui dans ce mémoire, il me dit :

« Comme les profs ?

- Oui par exemple

Non, si c'est les profs, si c'est les profs, ça me dérange pas, mais si c'est des, ..., si c'est des enfants, des collégiens non, là j'aurais honte... Moi ça me dérange pas si vous montrez aux profs, car j'aime bien que les profs ils savent, ils savent, qu'est-ce que j'ai vécu, que si c'est quelqu'un de mon âge, ça va me déranger. » (Tony, 4^{ème} 1)

Le stigmaté, cette information « honteuse » qui ne doit pas être dévoilée implique une « gymnastique » particulière pour le stigmatisé selon les situations dans lesquelles il se trouve. Selon qu'il soit en présence de personnes stigmatisées comme lui (dans un environnement non mixte) ou qu'il se trouve dans un groupe de « normaux » (mixte) le stigmatisé devra tenir des postures différentes.

¹²⁹ Goffman E., *op. cit.*, p.82.

Rapport stigmatisé / Stigmatisé

Les élèves de SEGPA sont confrontés à deux types de relations dans le collège. En ce qui concerne les cours, ces élèves se retrouvent entre élèves de SEGPA. Durant les inter-cours, tous les élèves du collège cohabitent ensemble, ce qui implique une gestion de la tension liée à la position de discrédités qui s'applique aux élèves de SEGPA. Le rapport au groupe des pairs (ses camarades de classes) est largement déterminé par le rapport que l'élève va entretenir avec les élèves du collège général, ou autrement dit le groupe des « normaux ». Dans le rapport du stigmatisé avec son groupe, Goffman détermine une posture particulière qu'il nomme « l'ambivalence » :

« L'individu stigmatisé fait montre d'une tendance à hiérarchiser les « siens » selon le degré de visibilité et d'importunité de leur stigmaté. Envers ceux qui sont le plus évidemment atteints que lui. Il a souvent la même attitude que les normaux adoptent à son égard. »¹³⁰

Amina montre très bien cette hiérarchisation et la façon dont elle se positionne par rapport à ceux qui donnent une mauvaise image des élèves de SEGPA :

« Ils disent qu'on est des handicapés, alors, que c'est quand même vrai, si les gens... Si les garçons de notre classe ils veulent pas montrer que c'est des handicapés, personnellement moi je suis pas une handicapée hein. En dehors, de l'école, je suis...je suis pas comme ça quoi...Je vis ma vie quoi, après quand j'arrive au collège je me renferme grave parce que je sais très bien que ils parlent trop ces garçons, ils parlent trop...

- Par leur comportement, ils donnent une mauvaise image des SEGPA ?

Ouais, je trouve parce qu'après comme, comme je dis les profs de général, après, ils disent qu'on est des Gogols quoi...Ils croient qu'on est des Gogols alors qu'on est des gens normaux, comme eux, qu'on vit, qu'on mange comme eux quoi, on fait tout comme eux, mais juste parce qu'on n'a pas eu une orientation pareille qu'eux, c'est peut-être pour ça...Mais déjà en plus, je sais pas, quand t'es en SEGPA, tu vois, normalement...c'est, c'est que tu travailles pas à l'école, c'est simple, et au lieu de faire montrer, que, je sais pas, que t'es un enfant normal, tu, t'en rajoutes encore une fois, une couche quoi, au bout d'un moment, bah, voilà...je sais qu'il y aura pas les gamins de ma classe qui me disent, ..., ah t'es une gogole, ou oh comment tu t'habilles ceci ou cela, » (Amina, 3^{ème} 1)

Le fait de vouloir intégrer le groupe des « normaux » implique pour le stigmatisé de renier son groupe d'origine. C'est le sentiment de honte qui prédomine lorsqu'il parle de ses semblables :

¹³⁰ Goffman E., *op. cit.*, 1975, p.128.

« Allié ou non à ses semblables, l'individu stigmatisé manque rarement à manifester l'ambivalence de ses identifications lorsqu'il voit l'un de ceux-ci exhiber sur le mode baroque ou pitoyable, les stéréotypes négatifs attribués à sa catégorie »¹³¹

Cette ambivalence est plus marquée chez les élèves qui sont les moins en difficulté en SEGPA. Ces élèves sont ceux qui généralement entretiennent aussi le plus de relations avec les collégiens du général. Ce qui nous amène maintenant à analyser plus précisément ce rapport entre stigmatisés et normaux.

Rapport du stigmatisé /normaux

Dans les différents types de relations qui peuvent exister entre stigmatisés et normaux, parfois le stigmatisé peut intégrer le groupe dit des « normaux » sans que lui soit rappelé son stigmate :

« Il y a en outre une certaine forme de coopération tacite entre les normaux et les stigmatisés : celui qui dévie peut encore se permettre de demeurer attaché à la norme parce que les autres ont soin de respecter son secret, passent discrètement sur sa révélation, ou choisissent d'ignorer les signes qui l'empêcheraient d'exister ; ces autres peuvent se permettre de faire preuve d'un tel tact parce que le stigmatisé s'abstient délibérément de revendiquer son acceptation au point de les déranger »¹³²

Cette intégration dans le groupe des normaux et cet accord tacite entre stigmatisé et normaux se retrouve dans ce que nous dit Sébastien sur les rapports qu'il entretient avec les élèves du général du fait qu'il a suivi des cours avec eux dans certaines matières :

« - Il y a souvent une image négative de la SEGPA, on dit que la SEGPA c'est pour les « nuls », etc. As-tu subi ce genre de moqueries ?

Ouais, mais pas trop à moi, parce que en fait moi, comme je travaillais bien, des fois j'allais en général dans des cours, parce que je travaille bien en SEGPA, alors les gens ils me disaient toi ça va, parce que, ils savaient que j'étais parti dans leur classe, alors j'étais quand même plus intelligent que les autres et tout. Et, les autres on les traitait de « SEGPA » et tout parce que, ils arrêtaient pas de faire des conneries, des trucs comme ça. » (Sébastien, 3^{ème} hors collège)

Ces propos rejoignent ce que Goffman suppose lorsqu'il dit que « plus l'individu stigmatisé s'allie avec les normaux, plus il en vient à se concevoir en termes non stigmatiques »¹³³. Ce

¹³¹ Goffman E., *op. cit.*, 1975, p.129.

¹³² *Idem.*, p.152.

¹³³ *Ibid.*, p.128.

que nous exprime aussi Amina lorsqu'elle nous explique qu'elle va avec ses copines sur Paris et qu'elle fréquente des personnes « normales ». Elle se sent valorisée de pouvoir avoir des liens avec les gens normaux qui ne la jugent pas ou ne l'identifient pas à son stigmat. Au contraire au collège, elle se « *renferme grave parce que je sais très bien qu'ils parlent trop ces garçons...* ». Cette réaction ressemble à ce que Goffman nomme « haine de soi » en se référant à Lewin, « ce n'est pas de la haine de l'individu pour lui-même, mais sa haine pour le groupe où il se voit consigné par son stigmat »¹³⁴. D'autres élèves comme Tony développent une forme de militantisme en réaction à leur stigmat. Pour Goffman les efforts et les adaptations que génère cette situation ont « pour résultat de pousser l'individu stigmatisé à se transformer en critique de la scène sociale, en observateur des relations humaines »¹³⁵. Cette thématique s'illustre très bien dans ses propos :

« En fait non je me dis d'un côté...tout cela qui sont en SEGPA, tous ceux là que je connais qui sont en SEGPA. Là, tous, tous, ils m'ont tous dit qu'ils voulaient aller en général. Oui ça j'ai remarqué les gens ils aiment pas la SEGPA, ils préfèrent plus la générale. Parce qu'ils croient que la SEGPA c'est une honte. Moi je leur dis même si c'est une honte,..., si c'est une honte, tu t'en fous. Tu t'en fous, toi au moins tu travailles, t'auras un avenir. Mais je dis que d'un côté, la SEGPA, c'est...Comment te dire. D'un côté les gens qui sont en général, ils ont de la chance car eux ils ont un meilleur avenir. Ils ont plus de choix. Par exemple, eux ils pourront aller au lycée Corot¹³⁶, des trucs comme ça, que nous, on peut pas, que nous le lycée Corot c'est pour les, c'est pour...ça fait pas professionnel, voilà... [...] Ouais, moi franchement je vais dire quoi,..., je vais leur dire un message, je vais leur dire...franchement, tous ceux là qui sont en général ils ont de la chance. Donc, ne gâchez pas votre, comment je veux dire, ne gâchez pas votre scolarité, continuez parce que... vous êtes en général, vous êtes pas comme nous en SEGPA, nous on a un problème, nous on doit choisir, nous on doit...nous ça va être dur de choisir une école. Que vous c'est très facile, vous y a plus qu'à quoi, à travailler bien, à écouter les cours et après vous c'est très, c'est bon, vous vous pourrez faire le métier que vous voulez, que nous le problème c'est quoi, c'est qu'on peut pas faire tout ce qu'on veut, c'est ça. »
(Tony, 4^{ème} 1)

Pour ces élèves le contrôle de l'information stigmatisante est l'une des clefs pour vaincre l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Dans l'enceinte du collège, ils vivent toujours dans cette tension liée à leur position de discrédit du fait de leur appartenance à la SEGPA. D'autre part, ces élèves expriment fortement cette envie de se situer dans la « normalité ». A ce stigmat de la difficulté scolaire peut se cumuler d'autres stigmates qui demanderont de la

¹³⁴ *Ibid.*, p.134.

¹³⁵ *Ibid.*, p.133.

¹³⁶ Lycée général à Savigny sur Orge, lycée d'enseignement général.

même manière un contrôle de l'information. Ces autres stigmates peuvent être liés au quartier, à l'origine, ou aux divers « accidents de la vie » liés au contexte familial.

Le stigmatisme scolaire va déterminer pour beaucoup la structuration de l'identité de ces jeunes. Entre leur identité personnelle et leur identité sociale ils vont devoir manier leur stigmatisme. Comme nous l'avons précisé, celui-ci reste caché lors de leur scolarisation à l'école primaire. Avec l'arrivée en SEGPA, le stigmatisme va devenir apparent et ils vont s'habituer peu à peu au maniement de l'information stigmatisante. Ce stigmatisme va pouvoir s'effacer à terme, même si leur orientation dans l'enseignement professionnel le maintiendra en partie. Le stigmatisme scolaire n'est pas inéluctable, on sait que les autres formes de stigmatisation, dans un effet en cascade, vont souvent prendre le relais dans une longue route vers l'autonomie qui n'advient pas forcément à la sortie de la scolarité. A ce stade de l'analyse nous pouvons nous demander dans quelle mesure imaginer des formes de remobilisation pour ces élèves. Ce constat semble difficilement s'articuler à une vision en positif. Ce tableau à première vue est sombre, malgré tout et même si ces élèves vivent leur scolarité avec un fort sentiment d'échec, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent retrouver un regard positif sur leur scolarité grâce à la SEGPA sous certaines conditions. D'une certaine manière, si nous ne voulons pas que ces élèves soient irrémédiablement dans une situation de dévalorisation de soi et de stigmatisation il est nécessaire d'agir bien avant le collège, c'est-à-dire à l'école primaire, voire à la maternelle. Cette analyse se rapproche du constat que fait D. Thin au sujet des ruptures scolaires sur ces phénomènes de stigmatisation et de dévalorisation de soi. Puisque que « les difficultés d'apprentissage scolaire produisent un tel discrédit, lui-même intériorisé par les collégiens, rappelle le poids des jugements et des classements scolaires dont l'importance est d'autant plus grande que l'unification formelle du système d'enseignement et la massification scolaire ont pour effet de renvoyer à chacun la responsabilité de son propre parcours scolaire. En outre, la dévalorisation de soi et la stigmatisation, pour être d'abord scolaires, ne se limitent pas aux dimensions scolaires de l'existence. Si l'échec à l'école produit une « qualification négative », celle-ci tend à dépasser l'élève et à (dis) qualifier l'individu tout entier. »¹³⁷. Le rapport à la scolarité des élèves de SEGPA est marqué par la stigmatisation et l'intériorisation de leur propre échec. Cette dévalorisation de soi les empêche de se mobiliser dans les apprentissages.

¹³⁷ Millet M. et Thin D., *op. cit.*, 2005, p. 165.

Chapitre VI – Du rapport à la scolarité à la construction idéale typique

Dans cette dernière partie, nous allons étudier plus précisément la manière dont ces élèves appréhendent les enseignements après avoir passé trois ou quatre ans au collège. A partir de la 4^{ème} ils sont initiés à l'enseignement professionnel. Aziz Jellab dans son étude sur les élèves de LP, s'intéresse aux élèves de BEP et CAP dont certains sont issus de SEGPA. Il estime que les recherches sur ces filières s'orientent sur le seul angle des «effets de la domination scolaire liés à une orientation subie [...] eu égard à la stratification du système scolaire»¹³⁸. Son approche « vise à penser l'étroite relation entre socialisation (sociale, scolaire) et apprentissages (scolaires et professionnels) »¹³⁹. Il définit l'expérience scolaire de ces élèves comme complexe et liée à l'« histoire des apprenants » et ce malgré « les mêmes attributs objectifs (PCS, sexe, âge, classe scolaire...) »¹⁴⁰. Cet apport théorique a été essentiel pour construire une grille d'analyse en termes de rapport au savoir. Nous allons présenter le rapport à la scolarisation que développent ces élèves avec les enseignants, la famille et les pairs. La découverte de l'atelier correspond pour ces élèves à l'initiation à l'enseignement professionnel qui peut avoir une action particulière sur la remobilisation de ces élèves. A travers les différentes données récoltées dans cette étude, nous pourrions construire des idéaux-types de ces élèves qui fréquentent la SEGPA.

I. Rapport à la scolarité des élèves de SEGPA : aux enseignants, à la famille, aux pairs

Dans une approche sociologique du rapport aux savoirs, Aziz Jellab rappelle la nécessité de se centrer sur deux dimensions essentielles :

- l'histoire biographique de l'apprenant sous l'angle de l'expérience familiale et de la trajectoire scolaire.

¹³⁸ Jellab A., *Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique*, article cité, 2000.

¹³⁹ *Idem.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

- Le contexte scolaire que constituent le LP et les savoirs enseignés. L'élève est confronté à de nouvelles activités et à un travail de différenciation entre ce qui relève des apprentissages professionnels et ce qui appartient à « l'école ».

Cette deuxième dimension se transpose facilement du LP à la SEGPA. Même si dans cette dernière, l'enseignement d'atelier est une découverte ou une initiation aux activités professionnelles. Il n'en reste pas moins que ces élèves abordent des formes d'enseignements qui ne sont pas dispensées aux autres élèves du collège. De même, il existe bien des stages en entreprise pour les élèves de 3^{ème} générale, mais qui n'ont rien à voir avec les stages de quinze jours ou trois semaines que réalisent les élèves de SEGPA. En fin de 3^{ème}, ces élèves ont déjà réalisé au minimum trois stages en entreprises, ce qui les aide à construire leur projet professionnel. A. Jellab considère trois dimensions dominantes qui définissent « les rapports intersubjectifs et symboliques participant à l'expérience de l'apprendre chez les élèves de CAP et BEP »¹⁴¹ : le rapport aux enseignants, le rapport aux pairs et le rapport à la famille. Ces thématiques vont nous permettre de repérer certaines caractéristiques chez les élèves interviewés.

Rapport aux enseignants :

Le rapport aux enseignants des élèves est ambivalent. Les élèves « confèrent un rôle actif à l'enseignant »¹⁴² dans leur réussite ou leur échec. La différence est faite entre les enseignants qui sont « gentils », « aident », « apprennent », « aident à faire comprendre » et ceux qui sont définis comme « chiantes » parce qu'ils « crient » tout le temps, qui n'expliquent pas bien ou qui ne savent pas tenir la discipline dans la classe. Le succès ou l'insuccès scolaire est souvent associé à l'enseignant qui a suscité ou non la réussite. A. Jellab distingue la « prééminence d'une logique relationnelle sur une logique socio-cognitive (ou pédagogique alliant les savoirs, l'enseignant et l'apprenant) explique pourquoi les élèves définissent les apprentissages scolaires et professionnels sous leur seul angle socialisant »¹⁴³. Il donne un exemple qui ressemble fortement au discours tenu par l'un de nos interviewés sur les formes de socialisation qu'ils apprécient en atelier :

« (Au sujet du professeur et du cours d'atelier) Parce que ils nous laissent un peu, un peu libre, on a le droit de parler mais en même temps on travaille. En cours...t'as pas le droit de parler faut que tu

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Ibid.

travailles tout le temps et je préfère le travail, le travail quand t'es debout, pas quand tu restes assis et tout. » (Sébastien, 3^{ème} hors collègue)

Voici comment l'exprime l'élève interrogé par A.Jellal :

« J'aime bien l'atelier parce que le prof n'est pas derrière moi...les profs, ils sont sympas parce qu'on peut parler avec eux de tout et rigoler un peu »¹⁴⁴

Nous retrouvons de fortes similitudes entre ces deux témoignages. Les différences que les élèves distinguent entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel peuvent s'expliquer en partie par une approche différente dans les pratiques pédagogiques des professeurs d'atelier. A. Jellab précise d'ailleurs que les professeurs de l'enseignement professionnel savent articuler socialisation et apprentissage avec les élèves, et même si cela peut diminuer l'efficacité de leurs pratiques, cela fait « écho à l'habitus des professeurs de lycée professionnel qui non seulement se vivent comme dominés dans l'institution scolaire mais aussi ont parfois à leur tour connu en tant qu'élève des difficultés scolaires, et partagent avec leurs élèves une origine sociale souvent populaire »¹⁴⁵. Les enseignants de SEGPA de manière plus générale, du fait de leur spécialisation ont eux aussi une approche que les élèves considèrent comme positive. En ce qui concerne l'enseignement professionnel, Mickaël professeur de l'atelier bâtiment illustre très bien la spécificité et les relations privilégiées qu'il peut entretenir avec les élèves :

« ...on se retrouve peut-être avec une différence d'approche, une différence de caractère, on ne peut pas gérer tout ça et juger tout ça. Moi J'ai beaucoup plus de proximité avec les gamins du fait que je les ai souvent en atelier, je les ai souvent dans la semaine, donc ils s'identifient pas mal à ce que je leur dis. Peut être que les collègues en étant dans une salle de cours alors qu'ils ne supportent pas d'être enfermés, ça crée plus de difficultés chez eux. » (Mickaël, professeur atelier bâtiment)

En règle générale, les élèves insistent beaucoup sur les rapports positifs qu'ils ont pu nouer avec certains enseignants qui sont synonymes pour eux de progrès dans leur travail scolaire. A contrario, les rapports conflictuels avec les enseignants sont désignés comme la cause directe de leurs difficultés scolaires. Les élèves « expriment une forte dépendance à l'égard

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ Jellab A., « Enseignants de lycée professionnel : lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, n°46-2, avril- juin 2005, page 295 à 323. Cette référence aux enseignants de lycée professionnel n'est pas neutre, puisque les enseignants d'atelier en SEGPA sont des professeurs de lycée professionnel (PLP).

des enseignants de sorte que les cas de réussite ou d'échec scolaires restent associés à l'efficacité du professeur. »¹⁴⁶. Ainsi les recherches sur le rapport au savoir s'orientent de plus en plus sur le propre rapport au savoir que développent les enseignants. Le rapport au savoir étant un rapport à autrui, la relation élève / enseignant est certainement aussi déterminante dans la réussite scolaire, que la relation de l'élève et sa famille.

La Famille :

La relation entre l'école et la famille joue aussi un rôle essentiel dans le rapport aux savoirs que vont développer ces élèves. Même si l'orientation en SEGPA a nécessairement modifié les perspectives scolaires et les espoirs que les familles pouvaient avoir pour leurs enfants, il n'en reste pas moins que l'on peut constater différentes formes de mobilisation familiale. En se référant à Bernard Lahire, A.Jellab précise que :

« L'interaction élève-école est toujours traversée par le poids des rapports symboliques construits au sein du milieu familial. Par cette approche portée sur l'expérience socio-familiale des élèves [...] il apparaît que les formes de mobilisation, les doutes et les ambivalences à l'égard de l'institution scolaire s'apprécient à la lumière des rapports complexes apprenant/famille. »¹⁴⁷

Ce rapport complexe « apprenant/famille » est mis en lumière dans nos entretiens par la difficulté pour ces élèves à aborder la dimension familiale dans le suivi des apprentissages. Nous constatons des différences d'implication des familles selon les élèves interrogés. Une distinction est faite entre les élèves pour qui la famille semble se mobiliser pour leur scolarité (les trois élèves qui nous expliquent qu'avec leurs parents, ils sont allés à la réunion de présentation de la SEGPA en fin de CM2) ; et ceux pour qui la mobilisation semble plus faible. L'exemple de Bafé est significatif sur ce manque d'implication apparent des parents, puisque la seule réaction qu'ils auront lors de l'annonce de l'orientation en SEGPA sera de dire que le collège « *est loin* » de chez eux. Parfois la pression familiale est importante et de fortes ambitions sont espérées pour leurs enfants. Une sur mobilisation d'un parent ou d'un membre de la famille sur le travail scolaire peut aussi avoir des effets négatifs. C'est ce qu'exprime Tony lorsqu'il nous explique les « coups de pression » de son grand frère :

« En fait, vous voyez moi au début j'étais un malade dans ma tête, je me bagarrais tout le temps, chaque fois...tout le temps il me frappait (son grand frère), il disait attend Tony... je veux pas que tu deviennes comme moi, je veux que toi tu réussisses. C'est toi qui peut ramener,..., c'est toi qui peut

¹⁴⁶ Jellab A., 2000.

¹⁴⁷ Jellab A., 2000.

ramener des sous, c'est toi qui peut ramener le Bac à la maison. Après, il me dit tout le temps ça quand il me voit » (Tony, 4^{ème} 1)

D'une certaine manière le suivi et l'implication des parents dans leur scolarité va de la non implication de l'un ou des deux parents, à la trop forte « pression » du milieu familial. Le suivi scolaire n'est pas le seul fait des parents. Certains élèves précisent que c'est leurs frères ou leurs sœurs qui les aident et s'occupent de leurs devoirs. Pour d'autres c'est un cousin, un oncle ou une tante qui s'occupent de ce travail de suivi. Enfin, au sein de la famille les deux parents ne s'impliquent pas forcément de la même manière. Des fois c'est la mère qui suit le plus les résultats ; d'autres fois c'est le père qui s'attache plus aux questions de comportement. Et inversement. Il n'y a pas de règle. Nous avons constaté une multitude de relations à ce sujet. A la différence des idées préconçues sur les familles populaires, qui s'expriment sous le seul prisme de la démission des parents, nous avons constaté une réalité plus complexe. Tous les élèves qui connaissent des difficultés scolaires ne disposent pas nécessairement d'un suivi familial identique qui s'illustrerait par une absence d'exigence des parents. Certes, ils existent chez certaines familles un manque de mobilisation mais ce n'est pas une norme chez ces élèves. Le fait de ne pas avoir réalisé d'entretien auprès des familles, fait que cette thématique n'est abordée que du point de vue de la parole des élèves. De même, des formes de mobilisations existent, même si elles ne semblent pas toujours être en adéquations avec le système scolaire pour pouvoir être réellement efficaces. Il serait nécessaire d'approfondir cette question pour éviter des analyses trop simplistes sur cette thématique. Mickaël, le professeur d'atelier, signale que le rapport difficile des parents avec l'école, est certainement à mettre en lien avec les difficultés scolaires qu'ils ont pu connaître eux aussi :

« Clairement sur les deux groupes d'élèves, les deux gros groupes donc ceux qui sont en réelle difficulté et ceux qui ont des problèmes de comportement. Les élèves avec des problèmes de comportement, au niveau des familles on les voit jamais (sur un ton un peu dépité) en gros...ou c'est des familles complètement dépassées par les événements et qui arrivent plus à...qui arrivent pas à gérer leur gamin, c'est ce qu'ils nous disent eux. Sur les élèves en difficulté, ils se mettent à accepter les difficultés de leur gamin. Et donc ça c'est quelque chose de positif et du coup ils sont beaucoup plus volontaires, ils leurs donnent réellement envie de travailler, en groupe, d'essayer d'avancer, c'est la grosse différence. Après les familles on les voit quand même assez peu, on ne peut pas dire qu'on les ait tous les jours autour de nous ; moins ils nous voient mieux c'est. C'est comme ça après je ne sais pas ce qu'ils ont dans la tête. Ils ont souvent des problèmes avec leur scolarisation à eux je pense, qui fait qu'ils ont peur de l'école. » (Mickaël, professeur atelier bâtiment)

Une distinction est faite par Mickaël puisqu'il associe le peu d'implication des familles aux élèves qui connaissent des problèmes de comportement. Ces problèmes de comportement renvoient d'une certaine manière aux problématiques liées à la sociabilité adolescente qui peut se développer dans les « zones urbaines sensibles ». Le rôle de la famille, mais aussi des pairs dans ce contexte particulier sont des éléments à prendre en considération dans le rapport à la scolarisation des élèves de SEGPA. D'autre part la distinction qui est faite par Mickaël entre les élèves qui ont un problème d'apprentissage et ceux qui ont un problème de comportement nous servira à constituer deux grands idéaux-types de ces élèves. Nous verrons que la diversité de ces élèves nous amènera à constituer des sous-catégories à cette première classification.

Les pairs

La troisième dimension relationnelle à prendre en considération pour A.Jellab, est celle qui se réfère à la sociabilité adolescente. Nous constatons tout comme lui que « l'importance des rapports aux camarades et aux copains dans la constitution et la transformation du sujet apprenant »¹⁴⁸. Cette sociabilité adolescente est vécue différemment chez les garçons et chez les filles. En effet, A.Jellab note que les filles sont attentives à « l'ambiance de la classe qui est importante dans l'appropriation des savoirs ». Amina et Yandé vont très vite s'orienter sur cette thématique lors des entretiens :

« Ils me traitent et tout ça, ils se moquent de moi, ..., il dit des méchancetés sur moi... l'année dernière j'ai été renvoyée deux fois à cause de Boris., et tout le temps....pour l'ambiance de l'école j'aimais pas trop... Au Mali, quand on est en cours, ..., ils parlent Bambara, ils nous connaissent et tout ça, et même les personnes il connaît, il traite pas comme ça. Normalement depuis l'âge de 6^{ème} jusqu'à aujourd'hui il devrait bien me connaître, il devrait pas, depuis, euh, les garçons c'est depuis l'âge de 6^{ème} qu'ils sont comme ça, je sais pas pourquoi. Hier, j'étais partie voir Mme L. (une des CPE), parce que, ..., depuis, je ne sais pas quand, surtout Hassan, ..., il me fatigue. Même, ..., toute la classe, ils m'énervent, même Emilien, Emilien, il était calme, ..., maintenant il a commencé, ..., à m'embêter un petit peu. » (Yandé, 3^{ème} 1)

« ...j'ai pas aimé l'ambiance de la classe, parce que je connaissais pas beaucoup de gens. Mais malgré que je ne connaissais pas...de gens ils se moquaient quand même... et encore aujourd'hui, ils se moquent toujours, quoi, c'est des gamins ils n'ont pas changé depuis la 6^{ème} Ils n'ont pas changé, toujours la même mentalité, emmerdez les cours, emmerdez les gens... » (Amina, 3^{ème} 1)

¹⁴⁸ Jellab A., 2000.

Ces deux élèves qui sont les deux seules filles de la classe de 3^{ème} SEGPA, évoquent à plusieurs reprises la mauvaise ambiance qui règne en cours du fait de l'attitude « puérule » des garçons. Ce contexte scolaire marqué par l'indiscipline est évoqué comme un frein à de bonnes conditions d'apprentissage. Pour les garçons les choses sont un peu différentes puisqu'ils ne se plaignent pas particulièrement des problèmes d'indiscipline. Mais le rapport avec les camarades leur est indispensable pour connaître une bonne intégration scolaire. Voici comment l'exprime Tony :

« Après j'ai vu y avait mon copain, il était dans la même classe que moi, j'ai fait oui ! D'un côté je suis content parce qu'il est dans ma classe, parce que je serais pas tout seul, mais d'un côté faut pas travailler pour les amis. Bon, j'ai fait ok, c'est bon, j'ai choisi la SEGPA, » (Tony, 4^{ème} 1)

Les relations avec les pairs dans la scolarisation de ces élèves une caractéristique essentielle, que ce soit d'un point de vue positif ou négatif comme nous venons de le montrer. Cela laisse apparaître une nouvelle fois l'importance accordée par ces élèves à la socialisation plus qu'aux apprentissages. Les problèmes de discipline des garçons sont largement abordés dans les entretiens avec Yandé et Amina. L'indiscipline s'illustre par des violences verbales, des refus de travailler, des chahuts divers et voir parfois des violences physiques. D'autres comportements liés à une « affirmation identitaire » au quartier s'expriment dans le collège par des « oppositions »¹⁴⁹ entre les différents quartiers du territoire. Les tensions que connaissent ces collèves au quotidien sont fortement liées au contexte social des quartiers populaires. Pour D. Thin dans « les collèves de quartiers populaires, on observe une tension entre les logiques scolaires et les logiques des groupes de collégiens partageant les modalités de sociabilité juvénile propres aux milieux populaires. [...] les relations avec les pairs constituent bien un élément de la configuration sans cesse changeante dans laquelle se construisent les processus de ruptures scolaires, mais ils ne peuvent contribuer à ces processus que lorsque les conditions familiales et scolaires sont réunies. [...] Le rôle du groupe de pairs

¹⁴⁹ Des oppositions qui s'expriment par des violences entre les groupes attachés à des quartiers différents. Les bagarres « collectives », à plusieurs contre plusieurs ; ou plusieurs contre un seul peuvent par période troubler la vie scolaire du collège ou se dérouler à proximité de celui-ci. Lors de mon expérience d'aide éducateur, il m'est arrivé à plusieurs reprises d'intervenir pour contenir ce genre de débordements. D'autre part au-delà des oppositions entre quartiers, on constate une certaine généralisation de comportements « violents », qui vont des « coups de pression » comme le disent les jeunes, à des jeux « violents ». Un de ces jeux à la mode consiste à fêter l'anniversaire de leur camarade de manière particulière. A plusieurs, le but est de taper l'élève dont c'est l'anniversaire. Ses scènes sont parfois filmées pour être mises sur internet sur les sites d'échange de vidéos ou sur les blogs, lieu où parfois les élèves continuent leur lutte inter quartiers. Les propos recueillis sur ces blogs, laissent apparaître une attache forte à leurs quartiers. Les élèves hiérarchisent leurs quartiers dans une graduation qui va du quartier le moins « chaud » au quartier le plus « chaud ». Les quartiers les plus « chauds » sont vus par les jeunes comme étant les quartiers les plus « ghettos ». Par contre, les élèves des quartiers les moins sensibles sont souvent affublés par les autres du titre de « victime ».

trouve les conditions familiales et scolaires propices pour s'exercer [...] et conduit parfois de manière durable à des pratiques d'opposition ou de rejet des activités scolaires. »¹⁵⁰. Le rôle du groupe de pairs permet de comprendre certaines situations d'opposition au monde scolaire des jeunes, mais cela n'est qu'une cause secondaire pour expliquer les phénomènes de ruptures scolaires comme le rappelle D. Thin.

La dimension relationnelle avec les enseignants, la famille et les pairs, sont trois caractéristiques essentielles pour comprendre le rapport à la scolarisation que développent les élèves de SEGPA. La particularité de ces filières est de permettre aux élèves la découverte de l'enseignement professionnel. L'introduction d'un nouveau domaine de connaissance entraîne « l'émergence d'une expérience nouvelle en milieu scolaire »¹⁵¹. Avant d'analyser cette nouvelle expérience, il est nécessaire de faire le point sur l'image générale que se font les élèves des savoirs qu'ils apprennent. Cela nous permettra de mettre en rapport la distinction qui est faite par ces élèves entre les savoirs « décontextualisés » ou théoriques (savoirs « généraux ») et les savoirs pratiques et professionnels.

Rapport à l'école et à la scolarisation des élèves de SEGPA

Pour les élèves de SEGPA la découverte de l'atelier débute à partir de la 4^{ème}. Avant d'aborder cette thématique avec plus de précision, il est nécessaire de voir quel bilan ils font de leur scolarité. L'image qu'ils se font de l'école, son utilité, le sens qu'ils donnent aux différents savoirs est le fruit de leur histoire scolaire, mais pas seulement. En effet, de nouvelles perspectives se présentent à eux à travers l'orientation à la fin du collège, où leur scolarité va se penser sous l'angle de l'insertion professionnelle. Ces élèves sont déjà dans une perspective de construction de leur projet professionnel, alors qu'ils sont ceux qui connaissent les plus fortes difficultés. Malgré tout, ils sont les premiers qui doivent se déterminer sur leur orientation et donc leur « avenir ». Ce mot « avenir » revient souvent dans la bouche des interviewés lorsqu'on leur demande l'utilité des savoirs et de l'école. Ce qu'Amina nous exprime en ces termes :

« C'est l'avenir, c'est l'avenir si on veut faire un bon métier, ça sera notre avenir plus tard, c'est ça, en fait c'est, l'école ça tient qu'à un fil quoi... c'est plus le métier, après la connaissance, euh, j'm'en fous quoi » (Amina, 3^{ème} 1).

¹⁵⁰ Millet M. et Thin D., *op. cit.*, 2005, p.263 et 264.

¹⁵¹ Jellab A., 2000.

Cette idée que l'école sert à avoir un « bon métier » ou un « bon avenir » plus qu'à apprendre des connaissances renvoie au sens que les élèves donnent aux savoirs et à la connaissance. « Ces élèves ramènent, de manière récurrente, les savoirs à leurs figures et usages normatifs : apprendre à lire, savoir écrire et compter définissent en priorité ce que l'on pense avoir appris à l'école ; en même temps, ces apprentissages serviraient surtout « au travail qu'on va faire plus tard »¹⁵². Les diplômes sont vus comme une passerelle indispensable pour obtenir un travail convenable :

« Quand tu vas chercher un travail, et ben, ils vont voir que t'as un diplôme et ils vont dire ah oui il a une école, et donc voilà il a eu son diplôme donc ça doit être une personne bien. » (Diokine, fin de 3^{ème})

« Les gens qui sont...qui savent pas lire, écrire, il peut pas trav..., il peut trouver des « travail » mais c'est dur. Mais il faut, c'est mieux, de travailler dans l'école, d'avoir son brevet et tout ça, comme ça tu peux trouver un travail facilement. » (Yandé, 3^{ème} 1)

Cette question du diplôme peut-être associée à la satisfaction pour les parents de savoir que leur fils a « réussi » :

« Que si tu continues l'école...tu peux avoir un bon avenir et tes parents ils seront fiers de toi. Ils vont dire, ça c'est mon fils, ça c'est mon fils qui a réussi. Mon fils a un diplôme » (Tony, 4^{ème} 1)

Enfin sur ce rapport au savoir et à la scolarisation un autre thème apparaît : le rapport à l'école est défini par certains de ces élèves comme fluctuant, fragile (« l'école ça tient qu'à un fil », Amina 3^{ème} 1). De même, ces élèves passent par des sentiments antagoniques vis-à-vis de l'école :

« Quand j'étais petit j'aimais pas l'école...je détestais ça, je sais pas pourquoi, je n'aimais pas l'école. Après j'ai commencé à aimer l'école, parce que l'école...c'est ça qui ouvre...la clef de la porte. » (Tony, 4^{ème} 1)

Yandé, elle aime bien l'école pour « apprendre des choses tous les jours » ; Abdallah pour « Savoir ce qui y a dans la vie ». A. Jellab fait ce même constat chez une majorité des élèves en lycée professionnel qui disent « préférer les savoirs qui parlent de la vie – ou qui leur parlent d'une expérience vue ou vécue »¹⁵³. D'autre part, il est important pour ces élèves qui ont longtemps été en échec à l'école de retrouver un regard positif concernant les apprentissages. Ces élèves ne peuvent pas être définis comme ne se préoccupant pas de leur

¹⁵² Jellab A., 2000.

¹⁵³ Jellab A., 2000.

avenir. L'apprentissage pour eux n'est pas quelque chose d'univoque, et rien n'est jamais tout à fait acquis. Malgré tout ils ont conscience des enjeux qui se présentent à eux. Ce discours général sur l'école qui est vue comme une « passerelle » ou une « clef » indispensable pour avoir un bon travail, marque bien les contradictions qu'elle connaît. L'école est le seul « levier » sur lequel peuvent compter les familles populaires pour éviter l'inertie sociale. Dans une société qui connaît le chômage de masse et une forte précarité, l'école répond difficilement aux attentes qu'elle suscite. Bernard Charlot analyse ce processus en ces termes :

« Il faut d'abord s'interroger sur la forme nouvelle d'articulation de l'école à la société. Peu à peu, à partir des années 60, l'école a reçu comme mission fondamentale de préparer l'insertion professionnelle des jeunes (avec ce que cela ouvre comme espoirs de promotion sociale). La crise de l'emploi la place dans une situation impossible. Elle continue à tenir sa légitimité des promesses de « bon métier » que la société fait en son nom ; plus encore la réussite scolaire, en période de crise et de discours récurrents sur l'importance de la formation, apparaît comme un passeport plus indispensable que jamais pour avoir non seulement « un bon métier » mais même, tout simplement un boulot. Or, la société a de plus en plus de mal à tenir les promesses sur lesquelles elle a fondé la légitimité de son école. Cette situation entretient une tension forte, et de plus en plus vive, autour de l'école : à l'école, le jeune joue sa vie future – en outre, l'école est pour certains la seule carte dont ils disposent pour réussir leur vie professionnelle et donc personnelle. On comprend que l'école soit ainsi traversée de tensions extrêmes, d'autant plus fortes que ce qui se joue ainsi c'est aussi la possibilité de satisfaire aux espoirs des parents et de sauvegarder sa propre image de soi. »¹⁵⁴

Cette tension liée au fait que la scolarisation est ramenée à sa seule fonction d'insertion professionnelle, fait dire à notre auteur qu'on néglige la fonction principale de l'école qui est de transmettre des savoirs et des connaissances.

Enfin, Bafé différencie son expérience scolaire à son expérience du quartier sur le thème de « la galère » :

« Ça Sert à travailler, apprendre...c'est bien...on galère pas trop (silence), en fait, on est même parfois, quand on est dans les cités on galère... » (Bafé, 4^{ème} 1).

L'image que ces élèves se font de leur quartier, est généralement ambivalente. Bafé associe le quartier à la « galère », mais au cours de l'entretien il dira qu'il aime quand même celui-ci et

¹⁵⁴ Charlot B., « Violences scolaires : contribution à une clarification du débat », *Banlieue, Ville, Lien Social*, n°9-10, Mars-Juin 1996, p.51.

que ce n'est pas tout le temps la galère. Une grande partie des élèves sont très attachés à leur quartier. Cela ne les empêche pas de relever des éléments négatifs, comme lorsqu'Amina parle de son ancien quartier où il lui arrivait de croiser des rats dans la cage d'escalier. La référence aux interventions de police, qui sont communes dans ces quartiers, est souvent abordée par les élèves. Cette thématique du quartier n'a été abordée que de manière transversale dans les entretiens. De ce fait nous ne pouvons pas faire d'analyse plus complète sur cette question.

Malgré les difficultés scolaires récurrentes que connaissent ces élèves, nous avons constaté que certains pouvaient reprendre confiance en eux et retrouver un rapport positif aux savoirs en SEGPA. Certains élèves qui ont connu un décrochage scolaire ponctuel en primaire, souvent envoyés à tort en SEGPA, peuvent intégrer des cours dans les classes du collège général. À terme, certains peuvent réintégrer totalement les cours en enseignement général. Ces réussites sont rares mais elles doivent être signalées pour montrer toute l'hétérogénéité des élèves de ces sections adaptées. Parfois cette remobilisation est liée à la découverte de l'atelier qui va être une nouvelle expérience scolaire pour eux. Celle-ci peut être à la source d'une plus forte implication scolaire. Particulièrement pour les élèves qui connaissent des problèmes de comportement. Ils peuvent canaliser leur énergie positivement sur un travail à la fois professionnel mais qui implique des savoirs et savoirs-faires. L'expérience scolaire va reprendre peu à peu du sens pour eux dans ce contexte.

II. L'Atelier : la découverte des savoirs et savoirs-faire professionnels

La SEGPA du collège étudié dispose de deux ateliers, un atelier H.A.S (Hygiène Alimentation Service) et un autre atelier axé sur les métiers du bâtiment. En 4^{ème} les élèves sont initiés à ces deux ateliers. En 3^{ème} les élèves doivent choisir l'un des ateliers en fonction de leur projet professionnel. Ces élèves peuvent être initiés à divers savoirs et savoirs-faire professionnels. Dans mon étude je vais m'arrêter plus particulièrement sur l'atelier bâtiment¹⁵⁵ qui me semble un « modèle » en matière de projet pédagogique pour ces élèves.

¹⁵⁵ Vous pouvez trouver plus de détails sur l'atelier bâtiment en annexe 1. En effet, dans le cadre de l'enseignement « Images et société » du M2 DSU, nous devons inclure une image en rapport avec le thème du mémoire. J'ai choisi de présenter une photo en rapport avec une activité qui était liée à l'atelier bâtiment. Dans cette présentation je donne plus de détails sur ces expériences scolaires que je considère comme étant remobilisatrices pour ces élèves, puisqu'ils se rendent compte qu'ils sont « capables de réussir » à l'école.

Avant d'en venir plus précisément sur les apports de l'atelier pour ces élèves, nous allons présenter son organisation matérielle. Voici la présentation que nous en fait Mickaël qui dirige cet enseignement :

« Donc en gros, je suis partie de la 3^{ème} pour pouvoir créer mes programmes et mes progressions, en partant de la 3^{ème} chaque élève à un box, une zone à lui, une zone de 2m sur 2m, au sol je parle avec une arrivée d'eau, une évacuation d'eau, plus une arrivée d'électricité en 24V. Et chacun doit créer son projet, c'est un travail déjà individuel, celui qui bosse pas il n'avance pas, il voit que les autres qui travaillent à côté de lui avancent beaucoup plus vite...Et donc là- dedans on fait de la charpente, on touche un peu à tout c'est un objet final, donc une pièce de maison, soit salle de bain, soit une cuisine, ça dépend des années...on part sur de la charpente qui sert d'ossature, plus pour qu'ils voient un peu la charpente, sans réellement entrer dans le professionnel. Ensuite on crée le doublage, donc doublage c'est la cloison. Là-dessus on fait de l'enduit pour lisser les murs, on fait de la peinture, on fait de la plomberie pour relier un évier ou une douche, on fait du carrelage, de la maçonnerie pour faire la chape, on essaie de toucher au maximum de métiers du bâtiment pour qu'ils puissent trouver leur orientation plus tard » (Mickaël, professeur de l'atelier bâtiment)

Au regard de cette description, l'arrivée de l'élève dans cet atelier est une découverte et une « plongée » dans le monde professionnel. Quel sens les élèves donnent-ils à cet enseignement particulier ? Pour la grande majorité, la découverte de cet enseignement est positive. Seul deux élèves relèvent quelques aspects négatifs. Tout d'abord, Tony (4^{ème}1) qui n'aime pas quand il faut mesurer, car il nous dit que la matière qu'il a toujours « détestée » c'est la géométrie. Par contre il aime bien, quand, en atelier, on lui demande à l'aide d'un marteau de détruire des choses : *« Moi ce qui me plaît le plus c'est détruire les choses, j'aime pas les construire, mon kiffe c'est détruire, je sais pas, j'aime bien quand t'as un marteau et un truc qu'on dit « casses ça » ; tu vois tu prends le marteau et tu casses, j'adore ça. »*. Amina développe elle aussi un rapport ambivalent avec le cours d'atelier :

« J'aime bien faire la cuisine, mais j'aime pas nettoyer.... (Laver) par terre et tout...je trouve que c'est trop « chime »¹⁵⁶ » (Amina, 3^{ème} 1)

Ces éléments négatifs sont pour Tony liés à l'utilisation des savoirs généraux en atelier qu'il ne maîtrise pas (la géométrie). Amina, pour sa part refuse les tâches contraignantes. Ses propos rejoignent ce que constate A. Jellab sur le rapport à la scolarisation des filles en LP qui ont tendance à privilégier les savoirs généraux aux savoirs professionnels. Les garçons au contraire privilégient les savoirs professionnels qui sont un moyen pour eux de se revaloriser et pouvoir se mobiliser dans une activité qui paraît avoir plus de sens pour eux.

¹⁵⁶ « chime » dans le vocabulaire argotique de ces élèves signifie « pourri », « nul ».

Lors de la réalisation de ces entretiens, les élèves de 4^{ème} découvraient juste cet enseignement. Ils n'ont ainsi qu'une vue partielle de ses caractéristiques. Au contraire, les élèves de 3^{ème} ont connu les deux ateliers lors de la classe de 4^{ème}. En 3^{ème} ils ont pu déterminer leur choix en fonction de leur projet professionnel. Les élèves de 3^{ème} que nous avons interviewés avaient en grande partie un projet professionnel déjà défini. Dans ce cas précis, les élèves disent que les cours d'ateliers donnent du sens à ce projet :

« Parce que moi mon projet professionnel,..., c'est de travailler dans des restos, faire la cuisine, servir des gens, et tout ça...j'apprends des choses pour ce métier là... » (Yandé, 3^{ème} 1)

« Parce que moi mon projet c'était de faire APR¹⁵⁷ et comme je suis en HAS et j'aime bien faire de la cuisine, faire des plats, c'est ça qui m'a plu aussi » (Diokine, fin de 3^{ème}).

Pour A. Jellab les « élèves de CAP, souvent issus de l'enseignement spécialisé, se pensent comme de futurs ouvriers et semblent plus impliqués subjectivement dans le processus d'apprentissage du métier (l'implication se manifeste par la forte identification de soi à la formation et par le peu de recul critique face aux situations professionnelles) »¹⁵⁸. D'ailleurs plusieurs élèves nous ont dit vouloir avoir rapidement leur CAP ou leur formation diplômante pour commencer à travailler. Une dialectique intellectuelle au sens propre du terme est à l'œuvre chez ces élèves. En effet, ils ont analysé leur situation scolaire, et au regard de sa réalité et de ses contradictions, ils tentent de la dépasser. Il s'agit pour eux de concilier leurs désirs en termes d'avenir professionnel et de réussite, avec les réalités de leur niveau scolaire qui ne leur laissent guère de grandes espérances. Ils sont conscients que le fait d'être en SEGPA est de mauvaise augure pour espérer une bonne orientation. Ils n'en sont pas pour autant dépités ou démoralisés. Ils font preuve d'imagination pour concilier ces contradictions. Nous sommes étonnés de voir avec quelle lucidité ces élèves analysent leurs perspectives d'avenir, et comment, en fonction de leurs moyens ils se fixent des objectifs relativement réalistes. Voici quelques exemples de cette tension vécue par ces élèves :

« - Tu veux travailler soit avec les enfants, soit dans la restauration ?

Oui, je crois que c'est dans la restauration, parce que, le petite enfance, avec les enfants, c'est ... maintenant, c'est pas, c'est pas trop possible parce que...maintenant c'est dur...pour avoir...parce que j'ai dit, l'année dernière, j'ai dit que je voulais...faire avec les enfants, et travailler avec les

¹⁵⁷ APR = Agent polyvalent de restauration.

¹⁵⁸ Jellab A., *article cité*, 2000.

enfants, plus la cuisine (elle parle du travail en restauration scolaire).. C'est un peu ça, on voit les enfants, plus je fais de la cuisine et tout ça....C'est bien» (Yandé, 3^{ème} 1)

« Tu t'en fous, toi au moins tu travailles, t'auras un avenir. Mais je dis que d'un côté, la SEGPA, c'est... Comment te dire. D'un côté les gens qui sont en général, ils ont de la chance car eux ils ont un meilleur avenir. Ils ont plus de choix. Par exemple, eux ils pourront aller au lycée Corot¹⁵⁹, des trucs comme ça, que nous, on peut pas, que nous le lycée Corot c'est pour les, c'est pour...ça fait pas professionnel, voilà...Parce que moi j'aime bien cuisiner chez moi, je connais trop de trucs dans la cuisine, vous voyez....Oui cuisinier, au début je voulais faire pompier, mais j'ai fait non c'est trop dur, parce que y a un copain à moi qui est...jeune sapeur pompier, et il m'a dit que pour être jeune sapeur pompier il faut, faut bien travailler à l'école » (Tony, 4^{ème} 1)

Pour Aziz Jellab, « l'effet spécialité » permet de repenser « le rapport socio-subjectif à l'apprentissage professionnel »¹⁶⁰. Cette approche est utile pour comprendre le rapport à la scolarisation des élèves de SEGPA, qui sont à partir de la 4^{ème} préparés à cette découverte des pratiques professionnelles. Pour lui les « savoirs professionnels délimitent pour l'apprenant un domaine d'activité signifiant la spécialité et l'ouverture de la scolarité sur le monde du travail. Ils signifient également la hiérarchie et les différences sociales existant entre les « métiers ». Du coup, le sens que l'élève confère à sa formation est étroitement lié aux valeurs sociales entourant les domaines professionnels et les métiers auxquels l'institution scolaire est censée le préparer. »¹⁶¹. De plus, certains élèves opposent ces deux types de savoirs que sont les enseignements théoriques et les enseignements professionnels. Ce sentiment se distingue aussi par l'opposition qu'ils font entre leur situation d'apprentissage à la SEGPA et celles des élèves du collège général. Pour Mathieu (fin 3^{ème}) au collège général « ils font que travailler ». Ces élèves se représentent l'enseignement général comme une contrainte, dans une définition négative du mot « travail ». Tony pour sa part, valorise les enseignements professionnels, qui lui apportent un « savoir » qu'il peut se réapproprier chez lui :

« Quand ils me disent « SEGPA », je fais ok, je suis fier, mais vous...mais nous au moins on fait des stages, on fait des toilettes, des trucs comme ça, nous, c'est pas comme ça en train de travailler...si chez moi il y a un problème, mes toilettes ils sont cassés, y a une fuite, je saurais les réparer. Que toi tu sauras faire quoi, à pleurer, à appeler les pompiers » (Tony, 4^{ème} 1)

On peut conclure sur ce thème en citant une nouvelle fois A.Jellab :

¹⁵⁹ Lycée général à Savigny, lycée d'enseignement général.

¹⁶⁰ Jellab A., article cité, 2000.

¹⁶¹ Idem.

« Mais apprendre s'apparente également à ce qui « intéresse » l'élève, de sorte que la préférence de la pratique en atelier peut s'interpréter doublement : d'une part, elle peut manifester un rapport réfractaire à la forme scolaire dans ce qu'elle a de contraignant (la majorité des élèves critiquent l'enseignement en classe et les contraintes qu'il implique) ; elle peut exprimer un rapport identitaire à travers lequel l'apprenant associe son présent d'élève avec un futur professionnel. On peut alors observer que l'opposition théorie-pratique,...., structure fortement le sens que les élèves donnent aux savoirs... »¹⁶²

L'« effet spécialité » peut se définir en SEGPA par l'initiation aux pratiques professionnelles. Ces pratiques peuvent amener un regard différent des élèves sur leur scolarisation. L'analyse ne peut donc pas se baser sur les seuls effets de domination ou de stigmatisation de ces filières professionnelles. Un rapport au savoir particulier se développe pour ces élèves, qui peut-être un moyen de construire une image positive de leur scolarité.

III. Comment construire des idéaux-type de ces élèves ?

Cette présentation des différentes thématiques qui structurent la scolarisation de ces élèves nous a permis de confronter les différents apports théoriques aux diverses données recueillies par ailleurs. Nous devons réfléchir sur la possibilité de constituer des « idéaux-types » selon les profils particuliers des élèves de SEGPA. Autrement dit, nous allons présenter les diverses caractéristiques qui définissent les types d'élèves qui constituent ces sections. Cette distinction est-elle possible et pertinente pour nous apporter un éclairage particulier sur notre objet d'étude ? Cette construction que nous allons vous proposer ne se veut pas exhaustive, elle va plutôt tenter de donner une vision des grandes tendances qui structurent les profils de ces élèves qui fréquentent la SEGPA. Cette classification pour être pertinente devrait être adossée à une recherche plus importante qui amènerait certainement à compléter de manière plus précise cette construction idéale typique.

Tout d'abord, le premier idéal type qui apparaît et qui semble logique au regard de la fonction dévolue à ces sections, concerne les publics « cibles » qui doivent fréquenter la SEGPA au regard des directives de l'Education Nationale. Il s'agit des « Élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles... En revanche, elles n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la

¹⁶² *Ibid.*

compréhension de la langue française »¹⁶³. Ce premier idéal type regrouperait l'ensemble des élèves qui connaissent « des difficultés scolaires graves et durables ». Cette catégorie d'élève comme nous l'avons présentée¹⁶⁴ au préalable ne représente qu'un cinquième des élèves de la SEGPA que nous avons étudiée. Les limites de cette première catégorisation est le caractère vague de cette notion de « difficultés scolaires grave et durables ». En effet, elle permet toutes les interprétations et donc d'orienter dans ces filières presque tous les élèves dont les situations scolaires sortent de la « norme ». Ce qui constitue en fait la grande majorité des élèves de SEGPA qui n'ont pas de profil bien défini à priori. Le second idéal type concerne les élèves qui sont en intégration scolaire pour des raisons de handicaps légers ou d'élèves qui peuvent relever d'IME ou d'autres structures spécialisées. Cet accueil est conventionné, et ces élèves relèvent donc d'une prise en charge particulière. Là où la construction idéal-typique devient plus difficile, c'est pour les élèves qui dans les données qui nous ont été fournies sont classifiés dans la catégorie « autres » et représentent pratiquement les trois quart des élèves de cette section. Cette majorité « d'autres » élèves relève d'une réalité très hétérogène qui est quasiment une caractéristique des SEGPA. Ces élèves pour qui, à défaut d'autres solutions ou par un manque de réponses adaptées sont orientés dans ces sections. La SEGPA devient un peu la « réserve » où l'on déverse le flot d'élèves pour qui, plus aucune solution ne paraît possible. Nous pouvons retrouver des élèves « doués » d'une certaine intelligence, mais qui du fait de problèmes récurrents de comportement ou de problèmes liés aux ruptures familiales se retrouvent dans ces filières à force de décrochage scolaire et de phénomènes de déscolarisation. D'autres élèves sont en SEGPA pour des soucis de handicap « mentaux » légers repérés ou non, et qui relèveraient plutôt de l'intégration « conventionnée » mais, qui par manque de places dans des structures adaptées, ou par manque de repérage précis de ces difficultés particulières, sont un peu « lâchés dans la nature » et se retrouve en SEGPA « par défaut », ou par l'absence d'alternative à leur situation. Enfin dans cette catégorie indifférenciée de la grande majorité de ces élèves, se retrouvent ceux issus de l'exil lié à l'immigration et qui sont arrivés en France en cours de scolarité. Ces élèves ne maîtrisant pas toujours bien (ou pas du tout) le français en arrivant en France cumulent généralement de ce fait un fort retard scolaire. Ils sont bien généralement orientés en SEGPA lorsqu'ils n'ont pu combler leur retard suffisamment vite. Certains arrivent même en SEGPA en ne maîtrisant ni la lecture, ni l'écriture. A priori, au regard des directives de l'Education Nationale, ces élèves ne relèvent pas de la SEGPA.

¹⁶³ Eduscol, déjà cité.

¹⁶⁴ Voir p.55 et 56 pour la présentation de ces données.

Pour résumé, voici les principaux idéaux-types constitués :

1. Les élèves en difficulté d'apprentissage grave et durable.
2. Les élèves en intégration conventionnée (handicap léger ou autres situations).
3. Les élèves en situation de décrochage scolaire ou de déscolarisation liée à des problèmes de comportement ou autres (familiaux...).
4. Les élèves relevant du handicap léger mais sans intégration ou suivi particulier.
5. Les élèves issus de l'exil lié à l'immigration, qui connaissent des difficultés liées principalement à l'apprentissage du français sous ses diverses formes.

Cette catégorisation ne correspond pas à la réalité telle qu'elle se présente. Certains élèves peuvent se situer sur plusieurs catégories ; et d'autres élèves ne rentreront jamais tout à fait dans aucune. Une recherche plus importante serait nécessaire pour affiner ces profils. Mickaël l'enseignant d'atelier lui définit deux grands groupes d'élèves : ceux qui relèvent de difficultés d'apprentissages et ceux qui ont des problèmes de comportement. A travers sa catégorisation et les cinq catégories que nous avons déterminées, nous pourrions dans une recherche plus large affiner cette catégorisation idéale typique. Cette classification n'a que vocation à rendre plus claire les différents profils d'élèves qui sont scolarisés en SEGPA mais n'est pas exhaustive.

A travers cette présentation nous avons pu voir les différentes étapes qui structurent l'expérience scolaire de ces élèves. Leur rapport à la scolarité n'est ni univoque, ni uniforme. Il est plutôt pluriel et hétérogène. Le stigmate de la difficulté scolaire qu'ils portent depuis de trop nombreuses années doit-il nous interdire de réfléchir à des formes de remobilisation scolaire? La SEGPA peut-elle jouer ce rôle et redonner du sens à leur scolarité? Quelle est la cohérence des différentes politiques éducatives nationales et locales mises en place pour traiter les difficultés scolaires? A partir de ces questions nous allons essayer de confronter notre hypothèse au regard des différentes données recueillies. Le travail de recherche a fait émerger de nouvelles questions et des éléments qui doivent nous permettre de hiérarchiser des priorités dans les types de remédiation pour faciliter la réussite de tous les élèves. Nous ne pouvons donc pas nous limiter à de simples préconisations telles qu'il est nécessaire de la faire à la suite d'un diagnostic. Il est plus pertinent dans le cadre de ce mémoire de parler de « propositions » sur des axes de travail, qui doivent se décliner sur les différentes étapes de la scolarité.

TROISIÈME PARTIE

Réflexions et propositions sur la question des dispositifs et politiques mis en place pour les élèves en grandes difficultés scolaires

« Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. »

Carl Rogers, *Liberté pour apprendre?*, (Éd. Dunod)

Chapitre VII – Perspectives pour les élèves en grandes difficultés scolaires

La scolarisation dans les filières spécialisées telles que la SEGPA est synonyme d'échec scolaire, d'inadaptation sociale, comportementale ou familiale. Au premier abord ces sections sont stigmatisantes et stigmatisées comme nous l'avons déjà précisé. Les différentes études sociologiques sur ce type de filières notent la faible efficacité d'une scolarisation qui se fonde sur des « classes de niveaux » homogènes. Le système scolaire se structure de manière presque officieuse en regroupant ensemble d'un côté les meilleurs élèves et de l'autre les plus faibles. Il est prouvé que ce n'est pas forcément la meilleure manière de faire progresser ces élèves. Pour autant les élèves que nous avons suivis ont connu une scolarité « mixte » lors de l'école primaire, qui ne leur a pas pour autant permis de mieux progresser. C'est à partir de ce constat, que nous pensons comme certains sociologues que « l'effet établissement » ou « l'effet enseignant » sont déterminants dans la remobilisation scolaire de ces élèves pour qui tout semble perdu d'avance. Il n'en reste pas moins que c'est une vision sur le cours terme, car pour ces élèves tout se joue bien en amont, comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises. D'où la nécessité, de renforcer en premier lieu les actions au niveau de l'école maternelle et de l'école élémentaire et éviter ainsi que les élèves s'enfoncent peu à peu dans un échec durable. En ce qui concerne les propositions ou les axes de travail à mettre en avant pour améliorer les conditions de scolarisation de ces élèves il est nécessaire d'articuler différentes visions et déterminations. En effet, la sociologie apporte son expertise et son analyse des réalités scolaires, elle peut faire des propositions. Mais les décisions qui seront prises en ce domaine on de fortes déterminations politiques, en premier lieu nationales, mais aussi locales. D'où la nécessité d'analyser la cohérence de ces politiques éducatives dans le cadre d'une remobilisation scolaire possible pour ces élèves le plus en difficulté.

I. La SEGPA lieu de remobilisation scolaire ?

Nul ne peut nier que depuis 50 ans les différentes réformes politiques de l'éducation ont permis de scolariser plus longuement un plus grand nombre d'élèves. En parallèle à cela, l'école unique par sa massification et sa démocratisation a dû faire face à un certain nombre de difficultés, souvent citées sous le vocable « d'échec scolaire », liées directement à

l'hétérogénéité des publics accueillis. Les réformes de 1959 et 1975, qui ont pour objectif la mise en place du collège unique et la démocratisation scolaire, ont réussi à la fois à permettre l'élévation générale du niveau moyen de scolarisation et à maintenir la structure inégalitaire du système scolaire. « La visée politique qui a présidé à l'unification scolaire façon cinquième République est donc assez claire : l'ouverture du secondaire à de nouveaux publics (donc aux jeunes issus des classes populaires) devait s'accompagner de la mise en place de canaux de dérivation les conduisant plus ou moins vite vers des niveaux subordonnés de la hiérarchie des diplômes et des qualifications »¹⁶⁵.

Malgré cette unification, nous constatons que des « filtres » se sont mis en place pour permettre de « trier » et de « pré-orienter » les élèves vers certaines filières. Ce qui amène notre auteur à conclure comme Pierre Merle que « l'élargissement de l'offre de formation a produit un double effet : celui de favoriser la poursuite de la scolarisation au-delà du BEP et celui de limiter la place des enfants des classes populaires dans les filières générales »¹⁶⁶. En fait l'affectation aux filières se construit très tôt dans la scolarisation, remarque que nous faisons au début de ce mémoire s'accordant à dire que beaucoup de choses se jouent en primaire. J.P Terrail, estime que le repérage des élèves qui sont potentiellement propices à être en difficulté s'exerce même dès la maternelle. Déjà en petite section l'élève dispose d'un livret scolaire dans lequel il est « évalué » sur des « compétences » qu'il est censé acquérir au fil de sa scolarisation. C'est en grande section de maternelle que débute le cycle de l'apprentissage de la lecture, cycle qui se termine en CE1. Donc, avant d'arriver en élémentaire l'élève dispose déjà d'un parcours scolaire qui pour certains porte déjà la marque du stigmate scolaire. Tout se joue généralement en CP où les difficultés de lecture entraînent trois types de traitements possibles : le redoublement, l'affectation (ponctuelle ou plus durable) en enseignement spécialisé ou le passage dans la classe supérieure. Quelle que soit la solution choisie, il ne reste pas moins que les effets de stigmatisation débutent très tôt dans la scolarité. D'ailleurs le redoublement en CP augure généralement d'une scolarité difficile. « Les effets d'étiquetage »¹⁶⁷ qui sont précoces perdurent sous diverses formes durant toute la scolarité. Le redoublement et donc les années de retard par rapport à la norme scolaire présagent d'un parcours futur dans les filières professionnelles et techniques. « Le jeu des filières » n'a qu'à secouer son « tamis » pour sélectionner et hiérarchiser le champ scolaire.

¹⁶⁵ Terrail J.P., *op. cit.*, 2002, p.251.

¹⁶⁶ Merle Pierre, « le concept de démocratisation de l'institution scolaire », *Population*, 55(1), 2000, in Terrail J.P., *op. cit.*, 2002.

¹⁶⁷ Terrail J.P., *op. cit.*, 2002, p.77.

De ce fait et au regard de notre enquête de terrain nous avons pu constater que ces élèves avaient des difficultés souvent précoces, au niveau de la lecture et de l'écriture. Il est indispensable à ce stade de la recherche, au-delà du rapport à la scolarité difficile de ces élèves, de comprendre les déterminations à l'œuvre qui ont permis de sélectionner les élèves selon leurs capacités supposées.

Jean Pierre Terrail dans son ouvrage « De l'inégalité scolaire » se fait très critique sur les filières dites « professionnelles » ou « spécialisées », même s'il considère que la création de ces filières peut-être dans certaines conditions, une seconde chance donnée aux élèves qui ont pu connaître des parcours scolaires difficiles. Mais il s'élève contre cette distinction qui est faite entre les élèves « rapides » et ceux qui seraient « lents » car pour lui : « on est ici dans le domaine du fétichisme de l' « intelligence » : la différenciation des rapides et des lents est une forme douce de la distinction des doués et des non-doués, et elle se transformera au fil des ans en opposition des abstraits et des concrets, voués comme par nature aux orientations correspondantes. »¹⁶⁸. J.P Terrail remarque d'ailleurs que les effectifs des élèves orientés vers l'« enseignement spécialisé » ne vont cesser d'augmenter au fur et à mesure que l'entrée au collège va se généraliser. D'ailleurs tout au long de la politique d'unification scolaire, diverses sections spécialisées vont exister et se créer, de même qu'une médicalisation et une « psychologisation » du traitement de la difficulté scolaire va émerger (CMPP¹⁶⁹, GAPP¹⁷⁰, etc.). « Dans le secondaire l'ouverture des classes spécialisées dans la difficulté scolaire accompagne régulièrement le relèvement des seuils d'orientation. L'unification du collège par René Haby, en 1975, s'accompagne de l'affirmation de la diversité des élèves...ainsi que de la valorisation de la pédagogie différenciée, du « soutien » (pour les élèves les plus faibles) et de « l'approfondissement » (pour les meilleurs) »¹⁷¹. De ce fait les établissements ont trouvé dans cette orientation de la loi un moyen de maintenir les trois voies antérieures sous la forme de classes de niveaux officielles. De cette manière les élèves peu enclins aux savoirs conceptuels sont encouragés à suivre une formation pratique. Suite à une instruction du 10 septembre 1963, seront créés les CPPN ou les CPA¹⁷². Ces filières permettent une sortie rapide du système scolaire vers le marché du travail ou vers l'enseignement professionnel court.

¹⁶⁸ *Idem*, p.241.

¹⁶⁹ Centres médicaux psycho-pédagogiques.

¹⁷⁰ Groupes d'aide psycho-pédagogique.

¹⁷¹ Terrail J.P., *op. cit.*, 2002, p.241.

¹⁷² CPPN : classes pré-professionnelles de niveau et CPA : classes préparatoires à l'apprentissage.

« De façon générale, les critiques adressées à l'enseignement spécialisé (faible efficacité en matière de remédiation, voies de garage, classes-parkings, etc.) ont pu conduire à la suppression de tel ou tel type de classes spécialisées – les classes de transition du collège par Haby, les CPPN et CAP par Jospin, les GAPP en primaire au début des années 1990 -, pourtant on les a toujours vues renaître sous une autre forme, qu'il s'agisse aujourd'hui des prises en charge par les réseaux d'aide, des classes d'adaptation et de perfectionnement dans le primaire, des sixièmes de consolidation ou de SEGPA au collège, etc.

L'une des raisons de la défiance à l'égard de ces classes est la faible chance de ceux qui s'y retrouvent de revenir un jour dans l'enseignement normal : au point que certains enfants repérés dès le CP peuvent effectuer la totalité de leur parcours dans ce qui devient comme un réseau parallèle, débouchant massivement sur une sortie sans diplôme ni qualification. A cet égard, ces classes semblent, quel que soit, le cas échéant, le dévouement des enseignants qui les encadrent, remplir **une fonction de relégation plus que de remédiation**. Et non seulement elles ne remédient en rien mais, à valeur scolaire donnée, l'affectation en leur sein compromet sérieusement les chances des intéressés »¹⁷³.

D'ailleurs, Jean-Paul Caille démontre, suite à une étude minutieuse, que « l'orientation dans une classe spécialisée dans la prise en charge des élèves en difficulté accroît sensiblement les risques de sorties sans qualification. »¹⁷⁴. En effet à niveau équivalent à l'entrée en sixième, les élèves des classes spécialisées comme les SEGPA se retrouvent à être plus nombreux sans qualification à la sortie du collège que ceux qui ont suivi la voie générale.

Concernant mon terrain d'étude, même si je n'ai pas pu mesurer cela de façon précise, la réalité de l'établissement étudié amène tout de même des nuances concernant pour le moins les affectations à la sortie du collège. Comme le précisait le principal du collège lors d'un conseil d'administration¹⁷⁵, pour les élèves de SEGPA il existe désormais des CAP réservés pour leur permettre d'obtenir le premier niveau de qualification (niveau V) comme le spécifient les textes officiels. Il est vrai qu'auparavant, et ce malgré ces affectations réservées, les élèves de SEGPA se retrouvaient bien plus souvent sans affectation en fin d'année de troisième. Le jeu des filières ayant encore un rôle primordial, puisque l'impossibilité de trouver une affectation dans un CAP résultait du fait que les places dans ceux qui leurs sont réservés avaient été prises par des élèves de 3^{ème} générale. Ces derniers se retrouvaient sans orientation du fait de dossiers scolaires souvent mauvais (notes et discipline). Ainsi certaines

¹⁷³ J.P Terrail (2002), p.242.

¹⁷⁴ Caille Jean Pierre, « Qui sort du système scolaire sans qualification « du système éducatif ? », *Education et formations*, n°57, 2000.

¹⁷⁵ Conseil d'administration du collège en juin 2008.

années quand les places des CAP réservés étaient prises par des élèves de 3^{ème} générale, les élèves de SEGPA se retrouvaient alors sans orientation. Cette année le phénomène semble s'être inversé, puisqu'au moment où je recueillais ces informations, seul un élève de SEGPA n'avait pas encore trouvé d'affectation ; là, où pour le collège général, une trentaine d'élèves se retrouvaient dans cette même situation¹⁷⁶. Une certaine inquiétude pesait sur ces élèves du général qui en fin de 3^{ème} se retrouvent avec un niveau scolaire très faible, souvent accompagné de problèmes de comportement qui limitent leurs possibilités d'orientation. De ce fait on peut constater que les données sont fluctuantes concernant l'orientation des élèves de ce collège selon les années.

En présentant en réponse à mon hypothèse, ces éléments théoriques et statistiques, vous conclurez peut-être que je me rends la tâche difficile et invalide de ce fait l'idée que la SEGPA peut-être un lieu de remobilisation scolaire. Il est vrai que ces sections spécialisées ont toujours été stigmatisées et stigmatisantes. A l'époque des SES (Section d'enseignement spécialisé), ces trois lettres étaient reprises pour dénigrer ces filières sous le terme de « Section Enfants Sauvages ». Terminologie qui alors que ces sections ont disparu depuis presque vingt ans est toujours utilisée par les élèves pour se définir, ou par d'autres pour les stigmatiser. A plusieurs reprises, j'ai pu entendre ces élèves dire « de toute façon nous on est que des « Enfants sauvages » ou ici c'est la « section enfant sauvage ». Donc à priori, la scolarisation en SEGPA engendre un rapport stigmatisant, sous le joug de l'étiquetage de ces élèves comme « inadaptés », « incompetents » ou bien d'autres termes péjoratifs. Ce phénomène d'étiquetage est d'autant plus lourd qu'il peut-être le fait de certains membres du corps enseignant. Difficile expérience pour un enseignant d'être confronté à des élèves qui ne sont pas réceptif aux savoirs qu'on cherche à leur transmettre. Parallèlement, il est difficile de passer les trois quart de son temps à faire de la discipline pour espérer dispenser un minimum de connaissances à ces élèves. La distance culturelle entre deux mondes est parfois trop « criante » : d'un côté celui des classes populaires, de banlieue parisienne, où dans certains quartiers la paupérisation se développe, où l'on commence à constater des phénomènes de ghettoïsation ; et de l'autre celui d'un corps enseignant en mutation, mû d'une culture « légitime » à transmettre des savoirs. Les jeunes diplômés qui enseignent au collège viennent souvent de province, d'où un éloignement culturel et social

¹⁷⁶ Au mois de septembre, après le second tour d'affectation, il restait 15 élèves non affectés. Soit 5 élèves de SEGPA, 2 élèves de découverte des métiers et 8 élèves de 3^{ème} générale dont 2 de 3^{ème} découverte professionnelle.

d'autant plus important. Ce qui détermine la vocation à devenir enseignant aujourd'hui est bien souvent différent de ce qui existait du temps des « hussards noirs de la République ». Sans remonter forcément si loin, il y avait encore à une époque pas si lointaine, une majorité d'enseignants impliqués dans « l'éducation populaire ». La sociologie du corps enseignant semble avoir évolué dans sa forme et dans ses fondements. Les différents écrits sociologiques constatent qu'il est nécessaire de questionner les pratiques pédagogiques pour mieux comprendre l'interaction maître / élève. Par exemple, J.P Terrail interroge les méthodes pédagogiques et plus particulièrement celles de la différenciation du travail en fonction du niveau supposé des élèves :

« Cette analyse donne à réfléchir un aspect sans doute particulièrement décisif de la question des inégalités scolaires. La propension des enseignants à s'adapter au niveau de leurs élèves pourrait être pensée comme un simple facteur d'accroissement des écarts naturels entre leurs valeurs scolaires, de renforcement, si l'on préfère, d'inégalités préexistantes. [...] Les enseignants, autrement dit, ne réagissent pas au *constat* d'une difficulté à l'abstraction et au raisonnement logique, mais ils *anticipent* ; et par les conséquences qu'ils tirent de cette anticipation, ils rendent très difficile l'accès des intéressés à la compréhension des contenus de savoir. Plus donc qu'une absence d'efficacité dans la remédiation de la difficulté scolaire, plus même qu'une contribution à l'accroissement des inégalités, il conviendrait en ce sens de parler d'une *contribution des enseignants à la constitution même de la difficulté et des inégalités scolaires*. Le constat de l'extrême précocité, au cours du cursus, de ces pratiques enseignantes d'« adaptation pédagogique », ne peut renforcer que cette présomption. »¹⁷⁷.

B. Charlot fait quasiment le même constat, puisque pour lui :

« On ne pourrait passer sous silence la responsabilité spécifique des pratiques enseignantes dans l'occultation du plaisir d'apprendre et du sens du savoir. Là aussi, la situation n'est pas simple. La grande majorité des enseignants continue à penser l'instruction comme plaisir et comme accès au sens – ce qui creuse le décalage entre eux et leurs élèves et accroît la tension. Mais pour autant ils confortent eux-mêmes la logique dominante en argumentant ce qu'ils enseignent en termes d'utilité : apprends parce que cela te sera utile plus tard... En outre, l'élitisme méritocratique reste profondément enraciné dans le corps enseignant qui, face aux difficultés scolaires des élèves, incrimine plus volontiers l'inaptitude des élèves que l'inadaptation des contenus, des méthodes et des pratiques de l'école et des enseignants [...] les pratiques des individus comptent aussi et certains enseignants contribuent à produire cet échec scolaire qui, tel un boomerang, leur revient sous forme de démobilitation des élèves, de tension quotidienne et, parfois, de violence ouverte. »¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Terrail J.P., *op.cit.*, 2002, p.263.

¹⁷⁸ Charlot B, article cité in *Banlieue, Ville, Lien social*, Mars-Juin 1996, p.52 et 53.

Les parcours scolaire des élèves étudiés révèlent ce thème des enseignants qui leur ont laissé une image négative, ne sachant pas les motiver dans le travail. Inversement, les études sociologiques démontrent aussi, que certaines pratiques pédagogiques jouent un rôle actif dans la remobilisation scolaire des élèves. Cette distinction entre deux types de pratiques enseignantes renvoie aux témoignages des élèves qui font la différence entre ces deux profils : ceux qui apprennent bien, qui sont à l'écoute et qui aident, motivent ; et ceux qui ne font que crier, qui n'aident pas, qui ne savent pas tenir la classe, etc. Ces pratiques positives dans la scolarisation des élèves sont qualifiées « d'effet enseignant ». Les études réalisées à ce sujet illustrent bien que la position sociale peut-être une détermination qui devient moins négative sous certaines conditions. A cet « effet-enseignant » s'ajoute bien souvent « un effet-établissement ». Le projet pédagogique ainsi que l'équipe éducative qui le porte ont un rôle primordial à jouer dans la remobilisation des élèves en difficulté scolaire. B. Charlot expose cette problématique au regard des tensions que connaissent les collèges de banlieue :

« Les recherches montrent l'importance clef du chef d'établissement et la cohésion de l'équipe éducative et enseignante. Les « lycées sociaux », [...] qui négocient la paix de l'établissement en échange du renoncement à toute exigence scolaires, ont échoué ; au contraire, les tentatives de "rescolarisation" d'établissements en déshérence semblent réussir. Il faut donc rappeler la spécificité des établissements d'enseignement, qui ne sauraient être ouverts sur le milieu au point de se confondre avec eux. Il faut sortir du faux débat entre ouverture et fermeture et affirmer, en même temps et indissociablement, la nécessité d'une clôture et celle d'une ouverture sociale de l'école. »¹⁷⁹

Le collège étudié peut se classer dans ce type de processus positif lié à la politique menée par le chef d'établissement. Dans le cas qui nous concerne, que se soit l'ancienne principale ou son successeur, ils ont toujours mis l'accent sur les exigences scolaires vis-à-vis des élèves, mais aussi les exigences vis-à-vis des enseignants et des membres encadrant comme préalable à toute action pédagogique. Le collège est à l'origine et à l'initiative d'un certain nombre de projets pilotes tel que les classes SAS (à l'origine classes d'accueil), les 3^{ème} et 4^{ème} « Découverte des métiers », l'école ouverte et j'en passe. Une section rugby existe aussi, dont l'un des projets fut d'organiser avec les élèves un voyage en Nouvelle Zélande. Le sport est un moyen qui peut servir dans un cadre scolaire à remobiliser les élèves. Au regard, des élèves qui ont fréquenté cette section, ou découvert le rugby grâce aux enseignants d'EPS à l'initiative de ce projet ; on peut constater que sur le quartier une certaine « culture rugby » s'est développée et permet à d'anciens élèves du collège de pratiquer ce sport au plus haut

¹⁷⁹ *Idem*, p.55.

niveau. D'une certaine manière pour que « l'effet établissement » soit opérant il nécessite une équipe éducative qui a un rôle moteur dans cette dynamique positive. A travers « l'effet-enseignant » on peut comprendre ce qui est à l'origine des « effets-établissement ». Ainsi, J.P Terrail après avoir analysé différentes études à ce sujet, en conclut « que l'impact des enseignants efficaces est beaucoup plus sensible auprès des élèves d'origine populaire. Les maîtres les plus efficaces sont ceux qui font progresser les élèves faibles : les effets-maîtres, si l'on préfère, attestent l'existence d'enseignants nettement plus performants que la moyenne en matière de réduction des inégalités scolaires »¹⁸⁰. Nous pouvons dire que les enseignants de SEGPA entrent bien dans ce cadre dans le sens où leur objectif premier est de faire progresser les élèves faibles. Ils arrivent à terme, après un travail acharné à produire une remobilisation scolaire de ces élèves. Les études sur ce thème constatent qu'il s'agit des « exigences intellectuelles élevées, conduisant à consacrer un temps réduit aux questions de discipline, et à obtenir un temps d'engagement maximum des élèves dans les tâches d'apprentissages. »¹⁸¹ qui doit être mis en place pour faire progresser les élèves. La qualité des exposés des enseignants est un élément primordial dans la compréhension par les élèves des apprentissages enseignés. Au départ de mon activité d'aide-éducateur, il y avait le professeur d'atelier chaudronnerie dont les pratiques pédagogiques, au demeurant, pouvaient paraître archaïques et d'un autre temps. Ses exigences en termes de discipline et de travail scolaire et professionnel étaient très élevées. Ce type d'enseignant est catégorisé par les élèves comme un enseignant « sévère ». Ce fort niveau d'exigences rendait les problèmes de disciplines mineurs. D'ailleurs, quand les anciens élèves revenaient au collège pour voir leurs anciens professeurs, il était l'un des professeurs qu'on revenait voir en priorité. Ces anciens élèves le remerciant souvent pour la prise de conscience qu'il leur avait apportée. Durant mes cinq années passées dans la SEGPA de ce collège, j'ai pu voir passer un certain nombre d'enseignants et constater le rôle primordial qu'ils jouent dans la remobilisation scolaire des élèves. J'ai pu mesurer comment certaines pratiques étaient positives pour les élèves ; et comment d'autres pouvaient être très négatives et sources de démobilité scolaire. Quand j'ai interrogé Mickaël l'enseignant de l'atelier bâtiment, sur le rôle de l'atelier dans la remobilisation des élèves, il a préféré attribuer les effets positifs au travail de l'équipe éducative de la SEGPA :

« Je ne pense pas que soit que l'atelier qui les remobilise, c'est plus la SEGPA en elle-même et la structure. Les enseignants normalement, les PE qui sont associés font du travail individualisé aussi,

¹⁸⁰ Terrail J.P., Terrail J.P., *op.cit.*, 2002, p.273-274.

¹⁸¹ *Idem*, p.274.

donc on arrive à trouver un boulot beaucoup plus concret et beaucoup plus approfondi, dans une harmonie d'équipe, on est une équipe assez serrée, donc en partant de là, le boulot est nettement plus fiable. » (Mickaël, professeur de l'atelier bâtiment)

C'est donc la structure qui est la cause de la remobilisation scolaire de ces élèves. De « l'effet-enseignant » on revient à « l'effet-établissement ». Ces effets tiennent « à une mobilisation collective des équipes éducatives qui tend à favoriser l'efficacité individuelle de leurs membres : effets-établissements et effets-maîtres vont de pair »¹⁸². Les propos de Mickaël renvoient tout à fait à cette idée d'une volonté de mettre tout en œuvre pour aider les élèves les plus en difficulté. D'ailleurs, J.P. Terrail constate que ces effets sont difficilement mobilisables sur le long terme. En effet, les diverses mutations ne permettent pas de maintenir les équipes sur de longues périodes. De plus, le chef d'établissement est amené à changé ce qui peut entraîner des objectifs différents, d'où des périodes de flottement engendrées par une « mise à niveau » entre les objectifs du nouveau chef d'établissement et les habitudes de travail des équipes éducatives qui doivent s'adapter à de nouvelles orientations.

Cette confrontation entre nos observations de terrain et les différentes études sociologiques qui traitent des questions de la difficulté scolaire, nous amène à répondre à l'hypothèse que nous avons définie dans le cadre de la problématique de cette recherche. La scolarité des élèves de SEGPA est souvent vue négativement du fait de leur expérience scolaire antérieure. Malgré ces aspects négatifs, nous voulions savoir si ces filières pouvaient jouer un rôle positif dans la remobilisation scolaire de ces élèves. Autrement dit, est-ce que la SEGPA peut-être une nouvelle chance pour ces élèves de donner un sens à leur scolarité ? La réponse ne peut-être qu'ambivalente, car nous avons bien vu que le regroupement d'élèves d'un niveau faible ensemble ne leur permet pas de progresser et les stigmatise. Dans le cas précis de notre étude, la politique volontariste de la direction de l'établissement associée à une équipe d'enseignants soudée autour du projet de la SEGPA est déjà un aspect important. Le fait de « décloisonner » la SEGPA et de l'intégrer à la vie scolaire du collège général est un élément à mettre en avant qui permet de diminuer les phénomènes de stigmatisation que connaissent ces filières. Cela ne résout pas tout, mais nous pouvons considérer que c'est une avancée à la différence d'autres collèges qui maintiennent leur SEGPA dans un lieu bien à part du collège. Dans le même ordre d'idée mais à un niveau plus symbolique, cette année les classes de SEGPA sont numérotées en premier : 6^{ème} 1, 5^{ème} 1, etc, alors que jusque là les classes de SEGPA étaient

¹⁸² *Ibid.*, p.274.

numérotées en dernier : 6^{ème} 6,..., 3^{ème} 7. De même les collèges disposent d'une dotation globale d'heures d'enseignements réservées aux élèves de SEGPA. Dans certains établissements, celle-ci n'est pas toujours complètement attribuées aux élèves de SEGPA. Ce qui se traduit par moins d'heures d'enseignements pour des élèves qui en ont pourtant un besoin essentiel. Sur le collège étudié, les dotations globales horaires pour les élèves de SEGPA sont totalement attribuées. Ces éléments mettent en avant la volonté d'aider au mieux ces élèves à avoir une scolarité et un droit à l'enseignement comme les autres. Les limites à l'action du collège et de la SEGPA sont à rechercher dans les causes qui ont amené ces élèves à connaître des difficultés aussi importantes dans les apprentissages scolaires à l'entrée au collège. J.P. Terrail résume bien cette question sur les moyens à mettre en œuvre pour traiter efficacement les difficultés scolaires de ces élèves, qui ne pourra se faire « que si, par des mesures pédagogiques précoces et efficaces on parvenait à assurer la réussite de tous aux apprentissages fondamentaux de l'enseignement primaire (dont on sait le caractère décisif pour toute la scolarité ultérieure, [...]), la question des inégalités sociales face à l'école perdrait énormément de son acuité. »¹⁸³. Cette thématique de la prise en charge précoce des difficultés scolaires nous amène à la deuxième partie de ce dernier chapitre, sur le stage réalisé dans le cadre de l'évaluation du dispositif de réussite éducative. Les orientations de cette mesure liée à la politique de la ville visent justement à traiter les problématiques scolaires des élèves de deux ans à seize ans en impliquant les familles. Cela marque une certaine évolution dans le traitement des difficultés scolaires même si cela ne règle pas tout les problèmes. D'ailleurs certaines questions se posent concernant l'implication des familles, comme le rappelle J.P Terrail pour qui « l'ambition des familles populaires qui se mobilisent autour de l'enjeu scolaire ne sert en rien si elle ne suscite pas un fort engagement des enfants, et celui-ci n'a pas d'effet mécanique : il ne suffit pas de vouloir pour pouvoir. La réussite des intéressés n'est pas plus réductible à la mobilisation des parents que les parcours écourtés à un renoncement de classe a priori ; elle ne dépend même que partiellement de leur propre mobilisation. Si l'ambition et le projet des familles ne sont pas pour rien dans les parcours réalisés par les élèves, leur contribution est fortement médiatisée et relativisée par ce qui se joue concrètement pour ces derniers au sein même de l'institution scolaire, en termes de rapports à l'école et aux savoirs. C'est là qu'il faut chercher la clé principale de l'inégalité des chances. »¹⁸⁴. De ce fait l'implication des parents est un facteur essentiel à la réussite scolaire des élèves ; mais les interactions qui se jouent à l'intérieur même de l'école entre les

¹⁸³ *Ibid.*, p.97.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.54.

enseignants et les élèves sont tout aussi primordiales dans la réussite scolaire de ceux qui connaissent les plus fortes difficultés scolaires.

II. Politique de la ville dans l'éducation : l'exemple de la réussite éducative d'Epinay-sous-Sénart

Pour cette formation en Master 2 de développement social urbain, j'ai réalisé mon stage dans le cadre d'une mission d'évaluation du dispositif de la réussite éducative de la ville d'Epinay-sous-Sénart. Ce stage a été l'occasion de me confronter à un autre territoire, lui aussi relevant des dispositifs de la politique de la ville. Epinay-sous-Sénart est une commune de 12 768 habitants, dont 86% habitent sur un secteur classé en ZUS. La ville dispose d'une zone franche urbaine. Elle est intégrée au CUCS du Val-d'Yerres. Le projet de Réussite Educative sur la ville est porteur d'une dynamique forte. La loi de programmation de la cohésion sociale, promulguée le 18 janvier 2005, indique dans son article 128¹⁸⁵ :

« Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du 1^{er} et du 2nd degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un EPLE, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique. Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant ». La loi indique également les crédits prévus pour les cinq années du plan. »

La circulaire de la DIV du 14 février 2006 précise l'objectif du PRE :

« L'objectif du programme « réussite éducative » est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite, au carrefour de l'approche individuelle et de l'approche collective. 225 000 enfant et adolescents seront suivis sur la durée du programme. »

¹⁸⁵ Loi de programmation de la cohésion sociale promulguée le 18 janvier 2005 (JO du 19 janvier), titre III, intitulé " Promotion de l'égalité des chances ", chapitre II " Accompagnement des élèves en difficulté ", article 128.

Dans un cadre local il s'agit de mobiliser les différents acteurs du réseau éducatif pour accompagner des enfants et adolescents (de 2 à 16 ans) « qui présentent des signes de fragilité ». Tout projet de suivi éducatif implique l'acceptation par le jeune et sa famille d'entrer dans un parcours d'accompagnement qui peut prendre diverses formes. Le projet de réussite éducative d'Epinay-Sous-Sénart, devenu opérationnel en décembre 2005, a défini comme principaux objectifs et axes de travail :

- Mettre en place des accompagnements individuels pour les enfants de 2 à 16 ans en situation de fragilité
- Permettre à la communauté éducative (parents et professionnels de l'enfance) d'être cohérente, afin que les enfants n'entendent pas de discours divergents

Ces parcours, dans un cadre de prévention, permettent d'accompagner individuellement des enfants de 2 à 16 ans présentant des difficultés ou des souffrances de nature à entraver leur épanouissement, leur capacité à entrer dans les apprentissages, leur ouverture au monde. Il s'agit de leur donner des outils dont ils pourront se servir pour leurs choix de vie future. A Epinay sous Sénart, les actions liées aux parcours sont donc orientées autour de 4 axes principaux :

- Faciliter le passage de CM2 en 6ème
- Accompagner les parents pour restaurer la confiance dans leur fonction parentale
- Faciliter l'ouverture au monde des jeunes Spinoliens, en les aidants à développer des liens réels et symboliques avec la société
- Avoir une approche préventive des troubles des plus petits

Durant l'année, 191 enfants et adolescents ont bénéficié d'une action réussite éducative. Actuellement, 135 enfants sont suivis par l'équipe. La mise en place des parcours personnalisés a permis de faire émerger certains besoins, tant pour les parents que pour les professionnels.

Ce stage a été l'occasion de voir à l'œuvre un politique éducative locale, s'inscrivant dans un dispositif de la politique de la ville. J'ai pu approfondir la question du suivi spécifique des élèves en difficultés scolaires. Dans le cadre de l'évaluation du dispositif, il s'agissait de mesurer les effets et les impacts des actions menées dans une confrontation des points de vue avec les différents acteurs éducatifs de la ville. Le but ici n'est pas de faire une étude précise de cette évaluation, ou des représentations et des différents types de réactions face à ce genre de démarche¹⁸⁶, mais plutôt de mener une réflexion sur les différentes mesures et dispositifs mis en place sur un territoire donné pour traiter les problématiques éducatives, et de s'intéresser ainsi plus particulièrement à l'articulation entre les politiques éducatives locales et nationales, mais aussi entre politiques éducatives issues de différents ministères. Avant de

¹⁸⁶ Les réactions de défiance ou de refus vis-à-vis de l'évaluation pourraient être un sujet de recherche pertinent dans un contexte de généralisation de l'évaluation des politiques publiques.

traiter cette question, je voudrais montrer l'apport et les limites d'une telle structure. Lors de la mise en place du dispositif une question cruciale s'est posée concernant le partage des diverses compétences. En effet, les acteurs habituellement concernés par le suivi éducatif des élèves en difficultés et de leurs familles ont eu pour crainte de voir ce nouveau dispositif « piétiner » sur leurs propres domaines de compétences. Ce sont particulièrement le RASED et le CMPP qui ont fait part de leurs craintes lors du lancement. Le directeur du CMPP avait même reproché à la coordinatrice de la RE¹⁸⁷ de vouloir constituer « un CMPP bis ». Nul n'en était le but, et à force de concertation, de dialogue et en apprenant à travailler en partenariat chacun a pu trouver sa place en définissant ses missions et ses prérogatives. L'objectif est de favoriser la complémentarité en évitant la superposition des actions sans mise en cohérence réelle. La RE peut être un moteur dans la cohésion des différents partenariats sur le territoire.

Un autre axe majeur du travail partenarial concerne la coordination et le repérage des élèves relevant du dispositif de la RE. L'Education Nationale et plus particulièrement les écoles y jouent un rôle central. La définition précise des missions de chacun est essentielle mais pas simple à mettre en place. Diverses causes peuvent rendre ce travail difficile. En premier lieu, il faut tisser un réseau solide avec les enseignants et les directrices d'écoles. Celui-ci est souvent fragile, puisque les équipes éducatives changent souvent au gré des mutations. Cela implique un gros travail d'information auprès des différentes écoles. De plus ce qui est ressorti de la réunion d'évaluation avec les directrices des écoles primaires est le manque de temps pour s'impliquer sérieusement dans ce type de dispositif. Et d'autre part, il est à noter des formes de « résistances » pour certains enseignants sur ce qui peut se faire en dehors de l'école. Le travail partenarial et sa vocation à le susciter, a fait peu à peu de la RE un acteur incontournable sur le territoire d'Epinau-sous-Sénart.

Les forces principales du dispositif sont à chercher dans le fait d'impliquer la famille dans le suivi éducatif de son enfant. La famille est associée et considérée comme un acteur incontournable. D'autre part la RE d'Epinau-sous-Sénart suit en majorité des élèves d'élémentaire. Le suivi des plus jeunes (maternelle) et celui des collégiens est plus difficile à mettre en place, même si des actions existent sur ces tranches d'âge. Le fait d'agir en priorité sur les élèves de primaire est pertinent au regard des remarques déjà évoquées au sujet des difficultés scolaire qui prennent leurs sources à l'origine des apprentissages fondamentaux. Le

¹⁸⁷ RE : Réussite Educative ; nous utiliserons cette abréviation désormais pour désigner le dispositif de la réussite éducative d'Epinau sous Sénart.

fait de repérer et de diagnostiquer précocement les difficultés d'apprentissages, peut permettre de mettre en place des actions de remédiation certainement plus efficaces que lorsque les difficultés se sont installées durablement. Un autre apport essentiel consiste à expliquer et orienter les familles en fonction des situations particulières. Les parents peuvent être réticents aux différentes formes d'accompagnement, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'accompagnement dit « psychologique ». De même, l'orientation en SEGPA de son enfant n'est pas toujours simple à accepter. L'équipe de la RE joue ici un rôle de facilitateur auprès des familles pour amorcer une orientation ou une prise en charge en soin par exemple. Ce sont ici les principales forces qui me semblent nécessaires de rappeler, même si d'autres particularités pourraient-être mises en avant. Sur les faiblesses ou les limites constatée du dispositif certains thèmes sont apparus de façons plus prégnantes et prioritaires. C'est à partir de ces constats qu'avec le nouveau coordinateur nous avons fait des propositions pour donner un second rebond au dispositif. Voici les questions récurrentes (pour l'essentiel) qui se sont posées lors de ce diagnostic et que nous présentons sous formes d'axes de travail nécessitant la mise en place de « fiches-actions » :

1. La parentalité : cette thématique « à la mode » pose plus de questions qu'elle ne propose de solutions. Une définition précise est nécessaire et une hiérarchisation doit s'opérer pour déterminer les acteurs les plus pertinents pour agir dans ce domaine. Au regard de différentes expériences que nous avons pu observer, le travail sur le long terme avec des associations impliquées depuis longtemps sur le territoire est plus pertinent que des associations qui se sont spécialisées et professionnalisées sur ce thème mais sans réellement connaître le territoire.
2. Partage de l'information confidentielle : Nombreux sont les intervenants qui se mobilisent sur les questions d'accompagnement à la scolarité, d'accompagnement psychologique ou d'accompagnement social, entres autres. Bien souvent ces différents acteurs agissent sur les mêmes publics à des niveaux différents. Chacun va connaître des petites choses sur l'enfant ou le jeune, mais aucun ne partage réellement les informations essentielles sur les élèves en difficulté qu'ils suivent. Les associations de prévention spécialisée sont souvent très attachées à la libre adhésion et à la protection de l'information confidentielle. Cette spécificité est revendiquée. Nous pouvons nous demander si ce manque d'échange ne nuit pas au travail de fond qu'impliquent les situations complexes. Dans le cas présent, nous avons proposé la constitution d'une

« charte locale » qui définira avec l'ensemble des partenaires la manière de partager ces informations. Le caractère sensible des informations, nécessite un partage dans le seul objectif d'agir de manière cohérente dans la prise en charge des difficultés des élèves. Il ne s'agit donc pas de fichage, mais de permettre une prise en charge globale, dans le but d'avoir une action concertée et efficace.

3. Lien entre l'Education Nationale et la réussite éducative : La RE est une mesure qui est liée à la politique de la ville et plus particulièrement au volet éducatif du CUCS. De ce fait l'Education Nationale n'est pas à l'initiative de ce dispositif, même s'il est nécessaire et indispensable qu'elle y participe. Nous sommes à travers ce dispositif au cœur des problématiques liées aux différents niveaux d'enchevêtrements des politiques éducatives. La réussite de ce type de dispositif dans le cadre d'une politique territoriale est fortement liée à l'implication de l'Education Nationale dans le projet. Celle-ci, peut dans certains cas montrer des signes de résistances car ces mesures exceptionnelles peuvent donner l'impression de déborder sur leurs domaines de compétences. La cohérence entre les différentes politiques éducatives est une question récurrente sur les territoires étudiés (SEGPA et RE).
4. Opposition politique locale / politique nationale : Dans le cadre du CUCS, les crédits exceptionnels affectés doivent comme l'incite la loi, l'être dans un projet qui mobilise un maximum les mesures de droit commun. Les collectivités qui sont éligibles pour mettre en place un dispositif de réussite éducative dans le cadre du CUCS, sont souvent celles qui concentrent sur leurs territoires le plus de difficultés. Il n'est plus à démontrer que les collectivités qui concentrent le plus de difficultés ne disposent généralement pas de ressources propres suffisantes pour faire face à ces situations sociales dégradées. De ce fait, comment mobiliser le droit commun dans ces collectivités puisque celui-ci se réduit de plus en plus ? D'autre part, les subventions liées à ce type de dispositifs sont souvent espérées par les élus pour mettre en place des mesures qu'ils ne pourraient pas engager sans celles-ci. Les effets d'aubaine et la précarité dans la pérennité de ces subventions laissent ces territoires très dépendants des ces politiques « exceptionnelles » et « ciblées ». Ces moyens exceptionnels de la politique de la ville sont indispensables, car s'ils n'étaient pas mis en place nous pouvons imaginer que la situation des quartiers populaires aurait pu se dégrader encore plus. Il serait nécessaire de développer dans le cadre de la péréquation

nationale, des dotations supplémentaires pour les collectivités qui jouent le jeu de la mixité en construisant le minimum de 20% de logements sociaux, ou pour les communes qui disposent historiquement d'un parc social important. Ces mesures de droit commun viendraient répondre aux besoins sociaux de ces territoires.

5. Hiérarchisation des priorités éducatives : nous avons défini avec le nouveau coordinateur, un domaine sur lequel il est prioritaire d'agir et de travailler pour définir les solutions de remédiation scolaire. Le nouveau coordinateur va travailler avec les équipes éducatives de chaque établissement scolaire, pour définir selon le contexte des écoles, les notions de « décrochage scolaire » ou (et) de « déscolarisation »¹⁸⁸. A partir des situations concrètes que les enseignants rencontrent dans leurs classes, une grille d'analyse permettra de situer la problématique de l'élève et voir le suivi nécessaire qu'il faudra ou non mettre en place.

A partir de ces axes de réflexion qui sont apparus à la suite de l'évaluation du dispositif de la RE d'Epina-y-sous-Sénart, mais aussi à travers à notre recherche sur les élèves de SEGPA ; nous allons essayer de faire des « préconisations » comme le nécessite un mémoire professionnel. Dans notre cas nous préférons avoir la modestie d'utiliser le terme de « propositions » qui nous paraît plus pertinent. En effet, dans le domaine éducatif les mesures qui peuvent se mettre en place ont des déterminations politiques fortes. C'est à travers le rapport entre les différents niveaux d'interventions politiques (locales et nationales) que notre réflexion va se construire. Ce qui nous amènera à poser la question de la cohérence de toutes ces politiques. En effet, les réformes dans l'éducation se font de plus en plus nombreuses et parfois de manière anarchique. Les mesures nationales sont décidées sans être concertées avec les élus locaux et les acteurs de terrain. Beaucoup de questions se posent donc dans ce contexte. Quelles actions vont perdurer ? Comment mettre en place les nouvelles mesures ? Quelles perspectives pour l'accompagnement des élèves en grandes difficultés scolaires ? Quel avenir scolaire et quelle orientation pour ces élèves ? D'une certaine manière dans cette dernière partie, c'est autant des propositions que des questionnements qui émergent.

¹⁸⁸ L'objectif n'est pas ici de donner une définition particulière de ces deux notions. Il s'agit plutôt de s'appuyer sur le caractère général de ces notions pour définir les situations que connaissent sur le terrain les équipes éducatives. L'action concertée est indispensable pour la réussite du travail partenarial. Les différents sociologues qui ont étudié cette thématique de la déscolarisation et du décrochage scolaire, dans le cadre du rapport ministériel que nous avons cité, disent bien que ces phénomènes recouvrent des difficultés et de profils très hétérogènes. D'où notre intérêt de définir ces termes à partir des expériences auxquelles sont confrontées les équipes éducatives.

III. Pour une nouvelle cohérence dans le traitement des problématiques de difficultés scolaires : propositions.

Les différentes données récoltées sur mon terrain d'enquête et lors de mon stage ont permis de repérer des domaines dans lesquels il paraît nécessaire d'agir en priorité. La question des difficultés scolaires traversent les débats sociologiques et politiques depuis plus de vingt ans. Beaucoup de réformes ont vu le jour, sans jamais vraiment réussir à mettre fin aux difficultés scolaires qui se concentrent plus particulièrement dans les quartiers de la politique de la ville. Les différentes réformes et les diverses expériences qui ont pu voir le jour sur les questions de l'inégalité scolaire, nous obligent à rester modeste tellement le « chantier » à mettre en œuvre pour traiter ce problème dans ses causes profondes paraît « pharaonique ». C'est pour cela que l'ensemble des propositions qui pourront être faites ici, ne peuvent se voir que dans une réflexion et un cadre de recherche plus large. Ces propositions ne sont donc pas exhaustives et catégoriques. Elles doivent être discutées et confrontées aux réalités sociales sur lesquelles elles sont censées agir. Ces propositions et cette réflexion seront menées au niveau de l'école primaire et du collège essentiellement. L'école maternelle ne fait pas partie de notre étude, il nous paraît malgré tout utile de noter son rôle indispensable dans le cadre de l'apprentissage de la langue oral qui doit mener peu à peu à entrer dans la culture « écrite ». L'école maternelle est le premier maillon d'une chaîne qui va amener peu à peu les élèves de l'oral à l'écrit qui est la passerelle vers tous les savoirs.

L'école primaire : Les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doivent être repérées dès le départ et ne doivent pas perdurer dans le temps. Car sinon, cette difficulté bloque toute possibilité de progression scolaire. Le repérage au plus tôt doit permettre d'éviter qu'une situation « d'échec scolaire » s'instaure de manière durable. Dans les écoles qui concentrent les situations scolaires les plus difficiles, il serait nécessaire de détacher à plein temps un enseignant spécialisé du RASED. Leurs compétences dans le domaine des difficultés scolaires doivent permettre d'aider les équipes éducatives dans la gestion de ces difficultés au quotidien ; et d'y remédier à l'aide de méthodes pédagogiques spécifiques. L'objectif est de favoriser au maximum le travail dans le « groupe classe », et éviter un suivi trop spécifique « hors-de la classe » qui marque bien souvent le démarrage du processus de stigmatisation scolaire de ces élèves. Le travail en coopération par petits groupes mixtes en développant des pédagogies innovantes doit permettre à chaque élève de progresser dans les apprentissages. Ses difficultés, son niveau supposé ou même sa vitesse d'exécution ne doivent

pas l'empêcher de travailler dans le « groupe classe ». Une réflexion d'ensemble sur les pratiques concernant le suivi spécifique de ces élèves doit être mise en place pour sortir des logiques de stigmatisation et de « dévalorisation de soi ». Mais surtout, il faut leur permettre d'entrer dans une relation positive avec les apprentissages. Pour compléter ce travail de soutien aux élèves qui connaissent des difficultés dans les savoirs fondamentaux en lecture et en écriture ; il serait nécessaire que dès le CP, ils puissent disposer d'un suivi individualisé dans l'aide aux devoirs. Même si ces derniers sont proscrits dans les textes officiels, il n'en reste pas moins qu'ils existent toujours. Cet accompagnement individualisé pourrait se dérouler dans l'enceinte de l'école ou bien même directement chez l'élève. Cela a pour objectif d'offrir aux élèves les plus défavorisés les mêmes chances en matière d'accompagnement individuel, puisque ce suivi spécifique lui existe dans les familles plus favorisées. Au contraire, les familles populaires sont rapidement dépassées et ne peuvent réellement aider leurs enfants. Plus particulièrement quand les parents ne parlent pas français à la maison. Les modalités de la mise en place de cet accompagnement individualisé doivent être réfléchies. Cela pourrait se faire sous forme de « coaching » par un étudiant qui serait là pour motiver et aider l'élève à progresser tout au long de sa scolarité. Cet accompagnement pourrait permettre d'éviter des périodes de décrochage, auxquelles la famille n'a bien souvent pas les moyens objectifs de remédier. Le fait de mettre en place ce type de politique dès l'école élémentaire en l'associant à d'autres actions qui iraient dans le même sens, pourrait éviter que ces élèves n'arrivent au collège avec des retards scolaires durables. Il n'est plus à démontrer que les décrochages scolaires précoces ancrent ces élèves dans un rejet général de l'école, auquel il est difficile de remédier lorsque cette difficulté est portée comme un stigmate.

Le collège : Le collège unique a permis la démocratisation de la scolarisation. Pour autant, aujourd'hui il atteint certaines limites. Il ne s'agit pas ici de remettre en question unilatéralement son apport. Mais lorsque la diversité des élèves accueillis ne permet pas d'offrir à tous le même niveau d'instruction, il paraît nécessaire de redéfinir ses missions. Il nous semble donc important de décrocher au maximum les sections. La question des classes de niveaux doit être posée sans tabou. Cette réalité est souvent occultée, mais elle permet d'enfermer les élèves dans des groupes homogènes qui ne peuvent que favoriser les effets d'étiquetage et de stigmatisation. Dans ce contexte il apparaît utopiste de rêver à un véritable collège « unique ». Ce constat demande une réflexion de fond sur l'organisation du collège dans son ensemble. Une organisation sous forme de modules ou d'unités

d'enseignements à valider comme à l'université pourrait-être pertinent, si on ne néglige pas les savoirs fondamentaux. A travers cette organisation décloisonnée, les interactions entre les élèves dans des groupes qui ne sont pas figés, à terme devrait permettre de diminuer les effets d'étiquetage et de stigmatisation. De même le cours d'atelier qui fait la spécificité de la SEGPA par rapport au collège général pourrait être ouverts à l'ensemble des élèves du général à partir de la 4^{ème} et de la 3^{ème} : soit pour ceux qui se préparent à une orientation vers l'enseignement professionnel ; soit en cas de difficulté pour l'élève à se projeter dans son avenir professionnel et scolaire ; ou même pour tous les élèves afin d'être initiés à un champ professionnel particulier. Pourquoi l'enseignement professionnel ne pourrait-il pas créer des vocations ? Les classes de découvertes des métiers ou les classes de 3^{ème} professionnelles pourraient participer à des activités d'ateliers, pour compléter leur vision du monde professionnel. Dans le même ordre d'idée les stages en entreprises tels qu'ils s'effectuent en SEGPA ou même dans les classes de découverte des métiers peuvent avoir un rôle moteur pour donner un sens à la scolarité de ces élèves. La confrontation au monde réel de l'entreprise est une expérience qui peut les faire « mûrir » et leur permettre d'avoir un rapport plus positif au collège. La diversité et l'hétérogénéité des publics nécessitent de s'interroger et d'innover pour remédier aux difficultés scolaires. Si les élèves qui arrivent au collège disposent de bases solides dans les savoirs fondamentaux, il est certain que les tensions que connaissent ces établissements s'affaibliront. La fin du collège marque un premier palier, où les élèves doivent déterminer un choix d'orientation. Pour les bons élèves, la question ne se pose pas vraiment, puisque dans la voie générale la spécialisation se décide après le bac. Pour les élèves qui s'orientent dans la filière professionnelle le choix de la spécialisation se détermine à cette période. L'insertion professionnelle va devenir une réalité proche pour eux. L'enseignement professionnel a la particularité en France d'être dévalorisé et dénigré. Ce phénomène est lié en partie au déclin du monde ouvrier, associé à un chômage de masse qui a touché le secteur industriel. A partir des années 80, l'orientation vers la voie générale a été associée à la réussite professionnelle, là où la voie technique et professionnelle était associée au chômage. Le premier n'étant pas pour autant en temps de fragilité du marché du travail, la voie « royale ». Le manque de main d'œuvre, dans certains secteurs professionnels tels que le bâtiment ou la restauration, prouve que l'orientation dans les filières professionnelles peut déboucher sur un emploi. L'enseignement professionnel mérite d'être réhabilité. Ces enseignements ne peuvent être revalorisés qu'à la condition que les métiers auxquels ils mènent ne soient pas eux même dévalorisés et sous payés. Mickaël le professeur de l'atelier bâtiment que nous avons interviewé analyse de manière pertinente la situation de ces élèves

qui à une époque encore pas si lointaine n'auraient pas été scolarisés aussi longtemps. Dans une société de plein-emploi ils pouvaient intégrer l'usine et donc le monde du travail sans réelle difficulté :

« Maintenant je pense qu'un élève de SEGPA aura toujours ses difficultés, quelles qu'elles soient. Et la société a toujours eu besoin de ce qu'on appelle les « petites mains », ça s'oublie vite, malheureusement on revient en arrière là, ça s'est oublié pendant des années, et quand on est maçon, il faut toujours un manoeuvre, quand on est plombier, il faut toujours un gars pour souder et faire que ça. Après on demande toujours des intellectuels et sur le terrain on manque quand même de bonhommes et de main d'œuvre. »

Les propos de Mickaël traduisent bien cette dévalorisation du travail « manuel » et au contraire la valorisation du travail « intellectuel ». Cette dévalorisation des pratiques professionnelles est comme nous l'avons dit liée au déclin de la culture ouvrière. La conscience de classe spécifique au monde ouvrier permettait de valoriser leurs savoirs-faire professionnels comme un moyen de peser dans la lutte des classes. A notre époque, les emplois ouvriers ne peuvent être revalorisés qu'à la condition d'offrir des conditions de travail et des salaires corrects. Il est difficile de motiver un élève quand le travail scolaire ne fait pas sens pour lui et ne le motive pas ; de la même manière son intégration professionnelle sera difficile s'il ne peut donner sens et trouver une motivation dans les emplois qui lui sont proposés. Les salaires des ouvriers sont aujourd'hui ridicules au regard de la pénibilité des tâches. Ces jeunes qui sont voués aux métiers les plus précarisés sur le marché de l'emploi n'ont d'autres choix que d'accepter leur destin dignement ; ou bien de suivre les « sirènes » de la délinquance et des trafics variés qui amènent régulièrement les sirènes de la police. Cette délinquance permet aux jeunes « désœuvrés » des cités HLM de satisfaire des plaisirs immédiats et sans contrainte. Ce contre-modèle lié à la « culture de rue » qui se développe dans les quartiers de banlieue, est un chemin tout tracé pour ces jeunes à qui l'on n'offre que peu d'alternatives. Ce constat rend de ce fait l'analyse des questions scolaires inséparables des questions économiques et sociales. De plus, les objectifs de suppression d'un fonctionnaire sur deux, va toucher prioritairement l'Education Nationale, qui est le secteur qui concentre la plus forte masse de personnel de la fonction publique. De ce fait, nos propositions de travail peuvent paraître ambitieuses au regard des mesures prises actuellement pour « rationaliser » l'éducation. La prise en considération des inégalités scolaires est difficile dans une telle optique de diminution des moyens. Au-delà de la question financière, la question de la cohérence se pose entre les différents niveaux d'interventions de l'action sociale.

Cohérence et superposition des politiques éducatives : la question des politiques éducatives qui sont mises en place doit nous amener à une réflexion particulière. Même si celles-ci sont inséparables du contexte économique et social, l'articulation entre les différents niveaux de décisions politiques doit être cernée pour pouvoir comprendre les logiques en jeu. Cette superposition des politiques éducatives qui marque le suivi des élèves en difficulté scolaire est posée en ces termes par Mickaël le professeur de l'atelier bâtiment de la SEGPA, lorsque je lui demande s'il participe à des projets en liens avec les dispositifs de la politique de la ville qui sont en place sur le territoire :

« Je sais qu'il y a des liens, y a des liens. Mais moi personnellement, déjà je trouve ça inacceptable qu'il ait des trucs en dehors de l'école sur l'éducation, donc après tu es tombé sur le mauvais cheval...Je trouve ça assez honteux, je trouve honteux qu'on ait fait intégrer les familles à l'éducation et que ce soit les parents qui viennent nous dire le boulot qu'on a à faire. Car ça arrive de plus en plus fréquemment. Pas chez moi, parce que moi j'ai mon caractère, mais ça peut arriver sur d'autres...Et ces trucs là ça ne devrait pas exister...Après c'est quelque chose de très bien mais je ne peux fonctionner avec parce que après on se retrouve avec des dizaines et des dizaines d'intervenants sur un seul élève ou un seul gamin. Et on arrive à quelque chose de trop compliqué, tout le monde fait un peu la même chose, mais tout le monde butine...On est plus réellement dans du travail...C'est pour ça qu'à la SEGPA les avantages qu'on a, c'est qu'on soit peu nombreux et alors du coup on est réellement une équipe et on peut mettre tous nos travaux à disposition des uns et des autres et faire des projets en commun » (Mickaël, professeur atelier bâtiment)

On remarque chez Mickaël certaines réticences face aux mesures politiques qui sont extérieures à l'école. On retrouve un peu les mêmes réticences que celles observées chez les directrices des écoles primaires d'Epinau-sous-Sénart. Il est intéressant de noter la remarque de Mickaël sur le fait que les différents intervenants font « un peu la même chose » et qu'au final « tout le monde butine ». Ces propos et nos observations de terrain amènent à poser la question de la cohérence des différentes politiques éducatives. Depuis la deuxième moitié des années 80, la politique de la ville s'est développée pour faire face aux difficultés des quartiers dans les différents domaines de l'action sociale. Dans le cadre de la loi de décentralisation de 1982, une partie des politiques éducatives dans le cadre des mesures de la politique de la ville se sont voulues territoriales afin de répondre au mieux aux problématiques de terrain. Les différentes politiques sociales se sont articulées autour des compétences particulières et transversales des collectivités locales et territoriales. De la commune en passant par le département, la région puis l'Etat, les différents niveaux de décisions politiques interviennent dans le champ éducatif. Des moyens exceptionnels ont ainsi été déployés pour réduire les

écarts à la moyenne des principaux indicateurs sociaux liés aux conditions matérielles des habitants de ces quartiers. Dans ce cadre, les politiques éducatives jusque là étaient déterminées du seul fait de l'Education Nationale. Aujourd'hui elles se déterminent aussi au niveau local et territorial. Cela vient perturber les pratiques et les habitudes de fonctionnement de l'institution scolaire. L'articulation entre les différents dispositifs n'est pas toujours simple. Pour B. Charlot, « la question de l'école en banlieue met en évidence les tensions institutionnelles et identitaires fortes qui traversent aujourd'hui le champ scolaire, que ce soit en banlieue ou ailleurs. A une époque où le « partenariat » fonctionne davantage comme slogan que comme concept opératoire, les frontières entre institutions et entre identités sont devenues floues. On s'occupe de l'école hors de l'école, dans une perspective d'abord bénévole et militante qui, ensuite, tend à induire de nouvelles formes de professionnalité. Mais l'école et les enseignants peuvent-ils s'en plaindre, dès lors qu'ils répètent depuis plus de vingt ans que la réussite scolaire dépend de ce qui se passe dans les familles et dans le milieu social de l'enfant ? »¹⁸⁹. Sur notre terrain de stage, lors de l'évaluation du projet de réussite éducative, les directrices des écoles disent qu'elles ne disposent pas de suffisamment de temps pour s'impliquer complètement dans le dispositif, ou de mener le travail de suivi qui passe par la rencontre des parents. Ces explications peuvent être un prétexte et marquer des formes de résistances aux actions qui sont mises en place en dehors de l'école. Il est vrai aussi que les professeurs des écoles ne se battent pas pour les postes de directeurs, vu le peu de disponibilité qui leur sont attribués pour mener à bien cette tâche. Dans le cas qui nous concerne, le projet de réussite éducative est une mesure issue du CUCS qui est portée par le ministère du logement et de la ville. Le ministère de l'Education Nationale a dû être associé au volet éducatif du CUCS. Il apparaît que le partenariat entre ces deux ministères pour la mise en place de ce dispositif n'est pas réellement contractualisé. Du même coup, sur le terrain le travail partenarial est rendu difficile puisqu'aucune directive de l'éducation nationale ne vise à fixer les modalités de celui-ci. Par exemple, l'enseignant du RASED a dû prendre sur son temps personnel pour participer à la réunion d'évaluation. Aucun crédit d'heure n'est alloué au niveau de l'Education Nationale pour participer de manière efficace au travail partenarial. Pour que le partenariat devienne efficace et cohérent, il est nécessaire que les directives de l'Education Nationale soient précises et s'articulent aux différentes mesures en lien avec ses compétences.

¹⁸⁹ Charlot B, « Editorial », *Banlieue, Ville, Lien social*, Mars-Juin 1996, p.8.

La question de la superposition des mesures de la politique de la ville renvoie à leur efficacité qui est souvent contestée. Ces mesures interviennent sur des territoires où l'urgence sociale est importante et viennent compenser la faiblesse ou l'absence de mesures de droit commun. Les collectivités locales, qui regroupent les populations les plus défavorisées, sont souvent celles qui connaissent le plus de difficultés financières pour pouvoir agir efficacement. La précarisation des populations sur ces territoires a pour conséquence de s'exprimer dans les établissements scolaires par des tensions quotidiennes qui ne sont que le reflet des réalités sociales que vivent les élèves. L'imbrication de ces déterminations nécessite une réflexion sur la cohérence d'ensemble. Le sociologue peut faire le constat des formes d'inégalité scolaire ; mais pour y mettre fin, seul le volontarisme politique dans une logique cohérente et ambitieuse pourra donner un nouveau souffle à l'idéal républicain et égalitaire de l'école publique et laïque à la française.

CONCLUSION

Quel avenir pour ces jeunes ? Une longue marche vers l'autonomie.

Dans le cadre de ce mémoire j'aurais pu m'arrêter sur les « objets socio-médiatiques » tels que la violence scolaire dans les collèges par exemple. Au regard de mon expérience dans cet établissement, j'aurais pu vous raconter de nombreuses anecdotes sur des situations de « tensions » ou de « violences » auxquelles j'ai été confronté. Cette « tension » latente mais toujours présente dans les collèges de banlieue populaire, est une réalité qu'il ne faut pas ignorer. La culture de « rue » ou de « cité » qui se revendique en opposition avec la culture « scolaire » ne rend pas forcément la tâche facile aux éducateurs. Les établissements scolaires ne peuvent se prémunir des contradictions qui animent la société dans son ensemble. Il suffit de vous restituer l'ambiance « d'effervescence » qui régnait dans le collège au moment des émeutes en 2005. Plus particulièrement, quand les jeunes de la Grande Borne ont voulu faire parler d'eux dans les médias dans une surenchère entre quartier. Les élèves nous décrivaient la situation « insurrectionnelle » avec des détails précis, chacun ajoutant sa touche personnelle pour rendre cet évènement « mythique ». Lorsque j'ai demandé à un élève, comment il avait échappé à la vigilance des ses parents pour aller regarder les affrontements des jeunes contre la police, il m'expliqua qu'il avait fait le « mur » pour aller voir ce qui se passait dans le quartier voisin. Comme nous l'avons montré à plusieurs reprises dans ce mémoire, le contexte social dans lequel vivent ces élèves de cité populaire est très structurant dans les représentations qu'ils se font du monde. La construction identitaire des jeunes de banlieue est soumise à des influences contradictoires. Leur faible capital scolaire au regard des perspectives professionnelles qu'il obère mène ces jeune sur une trajectoire qui les conduira difficilement vers l'autonomie individuelle. Il m'est arrivé régulièrement de revoir d'anciens élèves et suivre un peu leur parcours après la SEGPA. Les trajectoires sont multiples : certains se sont engagés dans l'armée, d'autres travaillent dans la grande distribution, la vente, le bâtiment, etc. Par exemple, Vulkan a arrêté les cours quand il a eu seize ans, sans finir sa scolarité en SEGPA. Aujourd'hui, il est sans formation et il me dit regretter d'avoir arrêté l'école trop tôt. Il travaille désormais dans le restaurant turc de son père, où il passe une partie de ces journées à couper de la viande pour préparer des sandwichs « kebab ». D'autres élèves, que j'ai connus qui avaient le profil des élèves « décrocheurs » ou « chahuteurs » ont arrêté les cours en fin de 3^{ème} et livrent des pizzas, après avoir galéré à trouver du travail ou une

formation. Ils sont toujours pris entre deux feux, celui de devenir autonome ou celui de choisir les voies de la petite délinquance. D'autres parcours sont plus atypiques, comme Youssef qui a poursuivi sa scolarité, il s'est accroché. Il a passé une longue période en Angleterre pour améliorer son anglais. Aujourd'hui il a créé son entreprise et voudrait embaucher des personnes éloignées du marché de l'emploi. Cet exemple est une exception, la majorité des élèves de SEGPA connaissent des difficultés pour trouver du travail du fait de leur faible niveau scolaire. Ils sont condamnés à connaître une autonomie qui sera problématique à construire et prendra donc du temps pour eux.

En conclusion, deux thématiques retiennent notre attention et devraient être approfondies. Tout d'abord la question de la stigmatisation, que nous avons abordée essentiellement à travers le stigmate de la difficulté scolaire, pourrait s'étudier à travers l'analyse plus précise d'un « triple stigmate » qui marque ces élèves. Le stigmate est souvent scolaire, social et ethnique. L'analyse en termes de stigmatisation a été indispensable pour comprendre le rapport à la scolarisation de ces élèves. D'autre part la deuxième thématique est liée à la question de l'immigration qui suscite un intérêt à divers niveaux d'analyse, ce qui demanderait une recherche plus précise. Nous pouvons aborder cette thématique en rapport avec l'intégration particulière de ces élèves pour qui le système de citoyenneté « assimilationniste » refuse de prendre en compte les dimensions interculturelles liées à leur scolarisation. De même, le rapport à la famille de ces élèves se structure dans un dialogue entre la culture d'accueil et la culture d'origine. Comment ces élèves vivent-ils cette différence culturelle ? Comment s'effectuent la transmission de la mémoire et des traditions d'origines ? La construction identitaire de ces jeunes est fortement liée à cette « gymnastique » culturelle à laquelle ils sont confrontés. Le modèle de la citoyenneté française, qui est assimilationniste par nature, révèle certaines limites dans la pratique. Cela s'illustre chez les jeunes d'origines étrangères qui bien souvent sont nés en France, mais qui se disent algérien, marocain, ou même « Gwada »¹⁹⁰. La complexité et l'imbrication des différentes thématiques liées à la scolarisation des élèves de SEGPA, nous a amené à cadrer notre recherche. Les données recueillies sur le terrain d'étude ont nécessité un choix pour la présentation de ce travail. L'analyse des entretiens nous a amené à faire le même constat qu'Aziz Jellab, pour qui c'est « l'analyse préalable de l'ensemble des entretiens qui [...] conduit à élaborer les différents axes analytiques, ce qui inverse le rapport du chercheur au

¹⁹⁰ « gwada » est un terme utilisé par les jeunes guadeloupéens pour affirmer leur appartenance à la Guadeloupe : « tu es gwada ? = tu es guadeloupéen ?

terrain : de contexte confirmant une théorie préalable »¹⁹¹. Les présupposés qui amènent le questionnement de départ sont souvent remis en cause à l'issue de la recherche de terrain. Des thèmes qui nous semblaient peu pertinents ou du moins secondaires peuvent apparaître essentiels pour donner sens à l'analyse. Cette redéfinition est nécessaire pour éviter de vouloir faire coller à tout prix le cadre théorique de départ à son terrain. L'exemple du thème de la stigmatisation qui est apparu pertinent pour comprendre le rapport à la scolarisation de ces élèves, a nécessité d'aborder plus précisément la pensée d'E. Goffman sur le stigmaté. L'articulation entre observation et théorisation est donc indispensable pour rendre l'analyse plus précise. De même, certaines références théoriques ne sont pas développées dans ce mémoire alors qu'elles auraient pu permettre de compléter cette recherche. La richesse des recherches sur le thème des difficultés scolaires, nous a contraint à opérer un choix. La complexité des thématiques scolaires et les différentes déterminations qui les animent s'opposent à une simplification trop importante des données analysées. Edgar Morin dans *l'introduction à la pensée complexe* définit très bien les difficultés liées au travail de recherche et les contradictions qui pèsent sur le chercheur :

« Toute ma vie, je n'ai jamais pu me résigner au savoir parcellarisé, je n'ai jamais pu isoler un objet d'études de son contexte, de ses antécédents, de son devenir. J'ai toujours aspiré à une pensée multidimensionnelle. Je n'ai jamais pu éliminer la contradiction intérieure. J'ai toujours senti que des vérités profondes, antagonistes les unes aux autres étaient pour moi complémentaires, sans cesser d'être antagonistes. Je n'ai jamais voulu réduire de force l'incertitude et l'ambiguïté »¹⁹²

L'approche d'Edgar Morin illustre très bien le défi à relever pour comprendre la complexité du monde :

« Si la complexité est non pas la clé du monde, mais le défi à affronter, la pensée complexe est non pas ce qui évite ou supprime le défi, mais ce qui aide à le relever, et parfois même à le surmonter »¹⁹³

C'est en ce sens, que sur certains thèmes nous avons constaté les limites inhérentes à notre travail de recherche sur le rapport à la scolarisation. La vérification de certaines hypothèses demanderait une recherche plus importante afin de pouvoir affiner et compléter l'analyse. Ce travail ne se veut donc pas limité, mais ouvert vers d'autres perspectives d'étude. Certaines thématiques comme celles du rapport « famille / apprenant » ou bien du rapport « enseignants

¹⁹¹ A.Jellab, *article cité*, 2000

¹⁹² Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Ed du Seuil, 2005, p.12

¹⁹³ *Idem*, p.13

/ apprenants » devraient être approfondis par des entretiens complémentaires. De même, le thème de la socialisation des jeunes serait à compléter à travers l'apport de recherches telles que celles de Claude Dubar pour qui « la socialisation est un processus continu à travers lequel les individus « négocient » leur rapport avec les institutions en s'appropriant des savoirs qui ne manquent pas d'amener une modification de leur vision du monde et d'eux-mêmes comme leur stratégies déployées. " C'est par l'analyse des « mondes » construits mentalement par les individus, à partir de leur expérience sociale que la sociologie peut le mieux reconstruire les identités typiques pertinentes dans un champ social spécifique. Ces « représentations actives » structurent les discours des individus sur leurs pratiques sociales « spécialisées » grâce à la maîtrise d'un vocabulaire, à l'intériorisation des « recettes », à l'incorporation d'un « programme », bref à l'acquisition d'un savoir légitime qui permette à la fois l'élaboration de « stratégies pratiques » et l'affirmation d'une « identité reconnue." » ¹⁹⁴. La construction de l'identité adolescente dans les quartiers populaires est souvent marquée d'un triple stigmatisme : sociale, scolaire et ethnique. Cette stigmatisation doit être associée à la ségrégation sociale et ethnique qui marque ces quartiers. D'ailleurs, Didier Lapeyronnie constate dans son dernier ouvrage *Ghetto urbain*¹⁹⁵ que là, où il nous était interdit de définir les quartiers de banlieue comme des ghettos dans les années 80, du fait d'une réelle mixité sociale et de l'absence d'une organisation propre, aujourd'hui il est possible de le faire. En effet, l'évolution sociale de ces quartiers qui ont connu une dégradation des conditions matérielles de leurs habitants, liée à une augmentation importante du chômage entraîne le développement de situations de grande pauvreté. De plus, une organisation sociale spécifique à ces quartiers ségrégués existe désormais ; elle s'exprime à travers la « culture de rue » que développent les jeunes, pour qui la violence sous ses différentes formes est la norme. Ce qui amène Didier Lapeyronnie à conclure que l'on peut désormais parler de « ghettos » pour définir certains quartiers de banlieue. Sur notre terrain d'étude, les quartiers de la Grande Borne ou de Grigny II, d'où sont issus certains élèves, connaissent ces phénomènes de ghettoïsation. Ce contexte social est déterminant dans la socialisation de ces jeunes, et dans le rapport au savoir qu'ils peuvent développer en conséquence. A la suite des émeutes de 2005, ces quartiers se sont repliés sur eux-mêmes, l'isolement a entraîné diverses formes de trafics qui caractérisent ce fonctionnement en vase clos. Cette thématique structure la construction de l'identité sociale de ces jeunes, ne serait-ce que dans la discrimination à l'embauche que

¹⁹⁴ Jellab A. Article cité, 2000. Dans ce passage il cite Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p.105.

¹⁹⁵ Lapeyronnie D., *Ghetto urbain / ségrégation, violence, pauvreté en France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008, 624 p.

subissent ces jeunes des quartiers populaires. Cela s'exprime donc dans leur difficile route vers l'autonomie en matière d'insertion professionnelle. Les difficultés scolaires auxquelles vont s'ajouter un bas niveau de qualification, bien souvent inférieur au niveau V auquel l'éducation nationale est censée les amener, n'est qu'un élément supplémentaire qui va freiner leur chance de trouver un emploi stable. Il n'est plus à prouver que l'insertion professionnelle pour ces jeunes est le « tremplin » vers l'autonomie sociale. Ce qui signifie la possibilité de quitter le cocon familial et prendre son appartement, se mettre en couple, etc. Il s'agit pour eux de sortir de cette catégorie artificielle que constitue la période de la vie que l'on regroupe sous le terme de la « jeunesse » et de passer d'une certaine manière dans le monde des adultes. Pour beaucoup de jeunes, et particulièrement ceux qui ont été scolarisés en SEGPA, leur parcours scolaire et leur rapport au travail sont complexes. Pour une majorité, leur parcours vers l'autonomie va se traduire par des suivis spécifiques, tels que celui de la Mission Locale. Cette dernière suit les jeunes de 16 à 25 ans et prend ainsi le relais de l'Education Nationale. Le suivi dans des structures d'insertion telles que les PLIE¹⁹⁶, qui ont pour mission de suivre en priorité les personnes les plus éloignées de l'emploi, est de mise pour ces jeunes. En majorité se retrouve dans ses parcours d'insertion des jeunes qui ont des niveaux de diplômes inférieurs au niveau V qui est l'objectif préconisé par l'Education Nationale. Nous pouvons conclure, que pour ces jeunes l'Education Nationale n'a pas rempli sa mission. Enfin pour terminer sur les ouvertures possibles qui se présentent à la suite de cette recherche, je voudrais revenir sur une question qui est transversale et en lien avec la thématique de la ghettoïsation des quartiers populaires et donc au contexte auquel sont confrontés certains jeunes qui fréquentent le collège étudié. Dans le cadre du développement social urbain, la problématique interculturelle dans ces quartiers est une réalité à prendre en compte. Ces quartiers concentrent en leur sein, la majorité des populations étrangères ou d'origines étrangères qui vivent en France. De ce fait, un travail sur la mémoire et plus particulièrement sur la transmission de la culture familiale, des valeurs, et de l'ethos qui se définit par la culture d'origine me semble un élément pertinent pour la compréhension de la construction de leur identité. Cette question pourrait s'exprimer en ces termes : « Ma famille vient d'en bas, ici je ne suis pas chez moi ; mais les jeunes des ghettos cherchent leurs racines sous le béton ; ils regardent derrière eux mais ils ne les voient pas, recherchent leurs repères

¹⁹⁶ Plan Local d'Insertion par l'emploi.

mais ne voient plus leur traditions ; saches d'où tu viens pour savoir où tu vas ; savoir regarder derrière pour se remettre en question... »¹⁹⁷.

Ces paroles, à leur manière, illustrent très bien les problématiques liées à la transmission de mémoire pour ces jeunes des banlieues. Elles constatent la perte de repères liée à la double appartenance culturelle de ces jeunes. Ainsi, ils tentent dans la sociabilité particulière liée au quartier de développer une culture propre qui s'exprime par une affirmation identitaire et ethnique en opposition avec les institutions. L'étude de ce rapport particulier chez les jeunes de la Grande Borne et de Grigny II pourrait être l'objet d'une prochaine contribution dans une perspective liée au développement social urbain dans ces quartiers. Nous pourrions compléter certaines thématiques que nous n'avons pas pu développer dans ce mémoire au sujet des jeunes de banlieue populaire. Les questions éducatives dans le cadre des quartiers liés à la politique de la ville sont un domaine de recherche où les problématiques sont inépuisables et toujours renouvelées. La compréhension des parcours singuliers des élèves, nous a permis d'aborder des thématiques diverses qui par leur complexité ne nous donnent qu'une vue partielle des réalités sociales auxquelles les jeunes de banlieue sont confrontés. L'analyse du rapport à la scolarité des élèves de SEGPA pour être plus complète devra donc nécessairement prendre en compte les rapports sociaux qui structurent la vie de ces élèves dans le cadre de la famille, du quartier et du rapport aux pairs.

¹⁹⁷ Dub Incorporation, "See Di Youth", *Diversité*, 2003. Cette citation est tirée d'une chanson d'un album d'un groupe de reggae de la région de St Etienne sensible aux questions sociales.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, 336p.

Baudelot Christian, Establet Roger, *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris, 1989, 198 p.
Bernstein B., *Langages et classes sociales*, éditions de Minuit, Paris, 1975, 352 p.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964, 183 p.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris 1970, 281 p.

Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, Paris, 1980, 268 p.

Bourdieu Pierre (sous la direction), *La misère du monde*, Le Seuil, Paris, 1993, 1461 p.

Charlot Bernard, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, 112 p.

Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

Dubet François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris, 2004, 95p.

Dubreuil Bertrand, *Collèges en milieux populaires*, l'Harmattan, Paris, 1999, 207 p.

Durkheim Emile, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 2005, (1^{ère} éd 1922), 131 p.

Durkheim Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, P.U.F, Paris, 1997, (1^{ère} éd. 1937), 149 p.

Norbert Elias, *La société de cour*, Champs Flammarion, Paris, 1985, 330 p.

Goffman Erving, *Le stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, coll. Le sens commun, Les éditions de minuit, Paris, 1975, 175 p.

JELLAB AZIZ, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF, Paris, 2001, 232 p.

Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993, 310 p.

Lapeyronnie D., *Ghetto urbain / ségrégation, violence, pauvreté en France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008, 624 p.

Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Ed du Seuil, 2005, 158 p.

Piniau Geneviève, *Vaincre l'échec scolaire au collège par la découverte des métiers*, l'Harmattan, Paris, 2005, 209 p.

Rochex Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995, 300 p.

Thin Daniel (avec Millet Mathias), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, col. Le lien social, 2005, 318 p.

Terrail Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002, 316 p.

Tribalat Michèle, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La découverte, Paris, 1995, 232 p.

Articles, revues, mémoires :

Baudelot Christian & Establet Roger (2006). « Pour un Smic scolaire et culturel ». *Cahiers pédagogiques*, n° 439.

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

Caille Jean Pierre, « Qui sort du système scolaire sans qualification du système éducatif ? », *Education et formations*, n°57, 2000.

Charlot B., « L'école en banlieue », *banlieue, ville, lien social*, n°9-10 mars-juin 1996

Charlot B, « les aides éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », *Ville Ecole Intégration*, n°118 septembre 1999.

Dubet François, « Le sociologue de l'éducation », in *Magazine littéraire*, n°369, octobre 1998, p.45-47.

Duru-Bellat Marie, Jarousse Jean-Pierre, Mingat Alain., « Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales. », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, janvier-mars 1993, p. 43-60.

Dutheil Catherine, « Enfants d'ouvriers à l'école primaire. Langage et mathématiques », *Revista de Dialectologia y tradiciones populares*, tomo LV, 2, Madrid, 2000, p. 237-247.

Felouzis George, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, Vol 44, n° 3, Juillet-Septembre 2003.

Filloux Jean-Claude, « EMILE DURKHEIM (1858-1917) », in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 305-322.

Henry Frédéric, *Trajectoires scolaires atypiques et lois des propriétés secondes*, mémoire de DEA de Sociologie, Université d'Evry Val d'Essonne, 2003.

JELLAB Aziz, « *Scolarité, rapport au (x) savoir (s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP* », sous la direction de Bernard Charlot, Université Paris 8, 2000.

Jellab Aziz, « Enseignants de lycée professionnel : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, n°46-2, avril- juin 2005, page 295 à 323.

Kherroubi Martine, Chanteau Jean-Paul, Laruèze Brigitte, « Exclusion sociale, exclusion scolaire », Inrp – Centre Alain Savary, *Les Travaux de l'observatoire 2003-2004*.

Merle Pierre, « le concept de démocratisation de l'institution scolaire », *Population*, 55(1), 2000.

Documents institutionnels, rapports et textes de loi :

Gossot B., co-président et Dubreuil P., rapporteur, « Les élèves en difficulté à l'entrée au collège », *rapport de la commission « Elèves en difficulté »*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale.

Thomas F., « Des collèges publics divers ; disparités entre collèges publics en 2003-2004 », Bureau de l'évaluation des établissements et des unités d'éducation, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Education et formations*, n°71 juin 2005.

- *Bulletin officiel* n°32 du 7 septembre 2006, [circulaire n°2006-139 du 29-8-2006](#).

- Eduscol, « enseignement adapté dans le second degré, Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA en 2004-2005 », *Enquête nationale 2006*, juin 2006, Ministère de l'éducation nationale enseignement supérieur recherche.

- « Mission relative aux préconisations opérationnelles en santé sur le territoire Grigny / Viry Chatillon », Mission d'assistance technique auprès du GIP de Grigny et Viry-Chatillon, *Rapport final – Gres médiation santé* – Mai 2008.

- « Contrat Urbain de cohésion sociale de Grigny et Viry Chatillon, avant projet », décembre 2006, GIP Viry/Grigny, *MENSIA Conseil*.

- « Rapport pédagogique annuel du chef d'établissement 2007 – 2008 », Daniel Arousseau, septembre 2008.

- « Indicateurs SEGPA, GPV, Typologie et devenir des élèves sortant de 3^{ème} », 2003-2004, source : collège.

- « Maison de l'emploi sur le territoire des agglomérations des Lacs de l'Essonne et des Portes de l'Essonne », *projet de labellisation*, Groupement d'intérêt Public de Grigny et Viry Chatillon, avril 2007, MENSIA Conseil.

- « Les processus de déscolarisation », *programme interministériel de recherches*, synthèse des 12 rapports consultable sur internet sur ce lien :

<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/resumes2.pdf>

Consulté le 21 octobre 2008.

ANNEXES

Annexe I

Images et Société



Présentation :

Lors de mes cinq années passées au collège des Sablons comme aide-éducateur, j'ai pu accompagner les élèves de SEGPA dans divers types d'activités scolaires. En plus des entretiens qui fixent de manière objective la parole des élèves, l'approche ethnographique permet un regard plus complet du rapport à la scolarité de ces élèves. Les « récits de vie » récoltés dans la SEGPA d'un collège auprès des élèves et des équipes éducatives peuvent être des outils pertinents pour appréhender les réalités de terrain. Comme nous le développons dans ce mémoire, la scolarisation en SEGPA offre aux élèves une possibilité de découvrir les enseignements professionnels à travers l'atelier et des stages en entreprises. La SEGPA des Sablons propose deux ateliers : H.A.S. (hygiène alimentation services) et un atelier bâtiment. Dans ce dernier les élèves sont initiés aux diverses tâches liées aux métiers du bâti (cloison, enduit, peinture...). A partir de la 4^{ème} l'enseignement commence à se distinguer sous deux formes : un enseignement général (français, maths, histoire, etc.) et un enseignement professionnel. Ces deux types d'enseignement comme le relève Aziz Jellab (pour les lycées professionnels dans son cas) impliquent une « socialisation professionnelle...parce que l'élève acquiert des savoirs mais aussi des savoir-faire, ramenés à une professionnalisation »¹⁹⁸. La SEGPA prépare d'une certaine manière à cette acquisition d'une double forme de savoirs, puisque pour l'essentiel ces élèves seront orientés en LP ou en apprentissage (les autres vont en formations diplômantes ou bien quittent le système scolaire). Cette introduction est nécessaire pour présenter le contexte dans lequel s'inscrit cette photographie.

Contexte et choix du cliché

Au cours de mon expérience professionnel dans ce collège, j'ai pu voir et constater un certain nombre d'évolutions concernant le collège et la SEGPA. Le collège a subi durant cette période des travaux de rénovations et une nouvelle organisation s'est mise en place. En effet, traditionnellement, les SEGPA se situent, certes dans le collège, mais bien souvent un peu à l'écart et séparées des classes d'enseignement général. Au départ quand je suis arrivé c'était le cas pour la SEGPA des Sablons. Nous étions donc situés dans une annexe du collège regroupant à la fois les salles d'enseignement général et les trois ateliers qui existaient à cette époque (Menuiserie, chaudronnerie et HAS). Dans le cadre du projet de rénovation du collège un certain nombre de nouveautés sont apparues. Tout d'abord des travaux ont eu lieu dans la

¹⁹⁸ Djellal A., *op. cit.*, 2000.

partie où se déroulent les cours du collège dit « général ». Les élèves de SEGPA allaient donc désormais partager le même bâtiment pour les cours généraux que les autres élèves du collège. Sauf que les travaux ont dû se dérouler en plusieurs phases. Les salles prévues pour la SEGPA n'ont pu être rénovées pour la reprise des cours en septembre. Concernant les ateliers, ceux de menuiserie et de chaudronnerie étaient mitoyens. Ces deux ateliers vont disparaître pour être remplacés par un atelier unique d'initiation aux métiers du bâtiment. Cette transformation s'est réfléchi dans le cadre du projet d'établissement et de même qu'au regard des orientations qui sont « réservées » à ces élèves (pour une forte majorité les métiers du bâtiment et de la restauration). Les retards des travaux que ce soient au niveau des salles de classe ou du nouvel atelier « bâtiment » ont conduit l'enseignant à faire preuve d'ingéniosité et d'improvisation. L'atelier étant provisoirement transféré dans un préfabriqué, les possibilités d'activités pédagogiques en liens avec le bâtiment étaient du même coup limitées. L'enseignant a donc mis en place un atelier « décentralisé », dans les deux salles de classes réservées à la SEGPA pour l'enseignement général, pour en faire la rénovation avec les élèves. Après avoir préalablement regroupé au centre de la salle les chaises et les tables, ainsi qu'après avoir repoussé les différents mobiliers attenants aux murs, nous pouvions entamer les élèves, le professeur et moi-même notre premier chantier dans cette salle de classe. Nous avons décapé les murs, fait l'enduit, reboucher les trous puis poncer afin de pouvoir peindre. A travers cette activité, les élèves pouvaient être confrontés de manière directe aux différentes étapes de la rénovation d'une salle. Par ce biais, le cours d'atelier a pris une nouvelle dimension. Les élèves ont pu voir de façon concrète le résultat de leur travail. Pour des élèves qui connaissent un manque de confiance en eux, ils ont pu mesurer de quoi ils étaient capables. Ces élèves avec qui un travail de « revalorisation de soi » est essentiel, ce type d'activité peut être d'un apport non négligeable.

C'est à partir de cette expérience où j'accompagnais l'enseignant, lors de ce chantier, que ce cliché à vu le jour. En effet, l'image à cette « magie » de fixer un instant donné tel qu'il apparaît à l'objectif de l'appareil photo. De l'école de Chicago, en passant par l'anthropologie (qui fut la pionnière) le développement de l'image (photo, vidéo) dans les recherches, va être de plus en plus utilisé comme support pour capter la réalité sociale. C'est ainsi, que lors d'une séance d'atelier j'ai emporté mon modeste appareil photo numérique. A mi-parcours du chantier (nous finissions de poncer afin de passer la peinture), j'ai donc décidé de prendre un certain nombre de clichés afin de marquer ce moment. Il y avait dans ce groupe certains élèves « difficilement canalisables », d'autres plus lents au travail. Chacun avec ses

spécificités et ses difficultés a pu participer à ce travail de groupe. Ces élèves qui dans leur ensemble ont connu la « souffrance scolaire » de ne pas y arriver comme les autres, qui ont bien généralement perdu (ou jamais connu) un rapport positif aux savoirs peuvent se remobiliser dans cette activité. Alors que généralement, ils ne s'impliquent pas réellement dans les savoirs ou dans les d'activités scolaires, ils se sont à ce moment là impliqués de manière réelle et concrète. Ils ont pris à cœur de réaliser ce projet. Même les élèves les plus récalcitrants aux tâches scolaires l'ont fait. Certes, il a fallu écouter les conseils et les techniques transmises par l'enseignant pour réaliser cette tâche. Il a fallu échanger, partager, se compléter, s'aider entre élèves, se discipliner et se concentrer pour réaliser ce travail. Le résultat final est là pour prouver de leur compétence à mener une tâche jusqu'au bout. Chose sur laquelle ils doutent bien souvent, puisqu'ils manquent de confiance dans leurs capacités personnelles.

Il a fallu faire le choix d'une photographie pour illustrer ce mémoire, parmi l'ensemble de celles réalisées lors de cette séance. La contrainte était de trouver parmi tous ces clichés la photo qui illustrerait le plus pertinemment possible un moment de vie en atelier et en SEGPA. Après une longue réflexion, j'ai décidé de choisir cette photo qui me semblait regrouper un certain nombre d'éléments que je vais analyser ci-dessous.

Analyse succincte du cliché

Nous reconnaissons sur cette photo que nous sommes dans une salle de classe. Les tables et les chaises sur la gauche sont là pour nous le rappeler. Au premier plan à droite, les livres et les dictionnaires nous renvoient aux savoirs tels que le français, la lecture. Ils se rapportent aux savoirs généraux ou « décontextualisés » qui sont dispensés à ces élèves. Les bleus de travail que portent les élèves nous signifient qu'ils sont en cours d'atelier. Sur la gauche de la photo, en arrière plan, nous distinguons deux élèves concentrés à poncer le mur. Pendant qu'à droite, nous apercevons le professeur d'atelier qui est en train certainement d'expliquer à l'élève accroupi la méthode de ponçage. Ce sont ici les principaux éléments qui constituent ce cliché. Pour terminer, nous pouvons nous arrêter sur un détail qui apparaît sur le bleu de travail des deux élèves de dos à gauche sur la photo. Il est écrit dans le dos de leurs bleus de travail le nombre « 91 » (plus net sur l'élève de droite) représentatif du département de l'Essonne. Comme le définit B.Charlot le rapport au savoir est aussi un rapport au monde, à la cité... Ces élèves issus principalement des quartiers « politique de la ville » de Viry Chatillon

et Grigny peuvent vivre des situations particulières dans leurs quartiers. Les quartiers de Grigny II et de la Grande Borne symbolisent parfaitement la tension que vivent au quotidien les quartiers populaires de la banlieue parisienne. Certains de ces élèves sont fortement « influencés » ou « attirés » par une certaine « culture de rue » qui se développe dans ces quartiers. Ces influences ne s'arrêtent pas le portail du collège passé. Il suffit d'écouter les élèves lors des récréations, ou même lors de ces séances d'ateliers pour comprendre un attachement identitaire à son quartier, son département, ou à sa banlieue. Cet attachement identitaire s'affirme de diverses manières : des T-shirts à l'effigie du 91 (ou des autres départements de la région parisienne) existent depuis quelques années (par exemple « Banlieue 91 »). Donc dans notre cas, même sur le bleu de travail ils affirment cette identité de « quartier ». Cette identité particulière qui se développe chez ces élèves est essentielle pour comprendre les représentations qu'impliquent la sociabilité adolescente. A travers ce cliché j'espère avoir pu donner un aperçu d'un moment de vie en atelier à la SEGPA et avoir fait une description plus précise de l'atelier qui est l'un des éléments essentiels de notre analyse dans ce mémoire.

Dans le cadre de cet enseignement sur « images et société », nous citerons un film documentaire qui a été réalisé autour d'une classe de SEGPA sur un projet théâtre. Je n'ai pas pu me procurer ce film, mais j'ai pu en voir la bande annonce et lire certains commentaires sur celui-ci. Il me semble pertinent d'y faire référence puisque ce documentaire veut montrer qu'il est possible de mobiliser positivement ces élèves malgré des parcours scolaires associés à des parcours de vie souvent difficiles.

Voici une critique faite sur ce film par Télérama

« *Section enfants sauvages* », documentaire de Laurence Doumic et Eric Tachin, France, 2007, 52mn.

« « Section enfants sauvages » : c'est le surnom que l'on donne à la cinquième SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) d'un collège de La Courneuve, dans le 93. Ismaël, Aurélie, Jonathan et dix autres enfants composent cette classe d'ados en perdition. Pendant un an, la réalisatrice Laurence Doumic a suivi le projet de leur prof de français de les initier au théâtre. Activité ludique et pédagogique qui vise à favoriser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. Sur la vague de films comme *L'Esquive* et *Entre les murs*, ce documentaire entend filmer la lente, laborieuse et - finalement - triomphante ascension de ces jeunes en échec scolaire. Malgré un sujet maintes fois traité, la manière dont les élèves

abordent le théâtre comme échappatoire et découverte de soi est fascinante. Paradoxalement, l'expérience théâtrale fera tomber les masques. Akim devient Badak, le superhéros ; Tashin, si réservée, prend plaisir à s'affirmer. Celui « qui se la raconte », celle qui « se la joue racaille » sortent alors de leur rôle quotidien, pour explorer un tout autre univers, un langage différent. Primé au festival du Cinéma du réel, Section enfants sauvage est de ces documentaires qui déconstruisent les clichés. C'est objectivement et sans complaisance qu'il révèle la richesse de ces élèves des cités. Leur lucidité quant à l'avenir et à la trêve que représente l'expérience théâtrale est frappante. Un appel à balayer les préjugés, pour mesurer **à quel point l'incivisme peut résulter de la frustration d'être stigmatisé.** »

Diane Furet

Télérama, Samedi 13 septembre 2008

Annexe 2 – Entretiens

Informations de bases sur les élèves et présentation de la démarche suivie :

Pseudo	Classe	Age	Redoublement	Ville	Quartier	Origines ou pays de naissance	Durée entretien
Diokine	H.C	15	CP	Viry	Cilof	Sénégal	19'54
Mathieu	H.C	15	CE1	Viry	Cilof	Algérie	10' ?
Sébastien	H.C 3è	15	CM1	Viry	Centre	Madagascar	33'
Rémi	3 ^{ème}	14/15 ?	CP OU CE1	Viry	Centre avant plateau	France	N.C
Yandé	3 ^{ème}	14 ½	Pas redoublé	Viry	Plateau Erable II	Né au Mali	28' 13
Amina	3 ^{ème}	15	CP	Savigny	PSM avant Gd Vaux	France/Pologne/Algérie	21'03
Abdallah	3 ^{ème}	15	Pas redoublé	Viry	Centre	Né au cap vert/Sénégal/Asie	21'42
Nordine	4 ^{ème}	14 ?	?	Viry	Plateau limite GB	Né en Algérie	+ 20'
Kambia	4 ^{ème}	14	CE2	Viry	Cilof	Sénégal	9'16
Tony	4 ^{ème}	14	CE1	Viry	Cilof	République démocratique du Congo	34'37
Bafé	4 ^{ème}	14	CM2	Savigny	Gd Vaux	Né au Sénégal	15'24
Cindy	4 ^{ème}	14 1/2	CP	Brétigny	N.C	France/Algérie/gens du voyage	20 à 30'

N.C = Non communiqué.

H.C = hors collège. Pour les deux premiers élèves, ils étaient en fin de 3^{ème} au moment des entretiens et finissaient donc leur scolarité en SEGPA. En ce qui concerne Sébastien, il était en fin de 4^{ème} au moment de l'entretien. Suite à un gros souci (agression ou racket d'un autre élève), il est passé en conseil de discipline. Sa mère refusant d'accepter la réalité des faits a décidé d'inscrire son fils dans un collège privée d'une autre ville. Pour les autres élèves, la classe indiquée correspond à celle que l'élève occupe à la rentrée scolaire 2008.

Diokine, Mathieu et Sébastien ont été les trois premiers élèves avec qui j'ai réalisé les entretiens. En effet, du fait de mes contraintes de stage je n'ai pu réaliser ces entretiens que fin juin. Les élèves n'allaient déjà plus au collège. La MJC du quartier a pu m'accueillir dans ses locaux pour réaliser ces interviews. Le choix de venir à la MJC était « stratégique », puisque ces trois élèves participent à un atelier « rap » dans cette structure. Ces trois premiers entretiens m'ont permis de tester ma grille thématique et les questions que j'avais préparées. Face à certaines difficultés rencontrées j'ai pu réadapter ma méthode d'entretien. Les vacances sont arrivées, ce ne fut pas simple de pouvoir rencontrer d'autres élèves en dehors de toute structure comme la MJC ou le collège. Il fut décidé d'attendre la rentrée scolaire de septembre pour réaliser la suite des entretiens. Pour ces trois premiers élèves, j'ai pu choisir d'une certaine manière les « profils » que je voulais interviewer, même si j'étais dépendant de leur libre adhésion à la démarche. Dans le cadre des entretiens réalisés dans le collège, j'ai décidé de limiter ceux-ci aux élèves de 4^{ème} de 3^{ème}. Pour m'appuyer sur cette découverte des cours d'ateliers, mais aussi du fait qu'ils ont déjà passé deux ou trois années en SEGPA, ce qui leur donne un minimum de recul sur leur scolarisation dans cette section. J'ai donc distribué des autorisations

parentales aux élèves et il ne restait plus qu'à attendre que les parents veuillent bien accepter que leurs enfants participent à cette enquête sociologique. J'ai pu motiver certains élèves que je connaissais bien, pour m'assurer d'un retour minimum d'autorisations me permettant d'avoir un échantillon suffisamment « significatif » d'élèves de SEGPA. Il a fallu expliquer en classe la démarche aux élèves. J'ai eu la bonne surprise, d'avoir des élèves qui ont accepté d'effectuer un entretien alors que je ne les avais pas suivis au collège. Au regard de l'entretien, on constate que ces élèves éprouaient un grand besoin de parler. Au final, j'ai pu réaliser douze entretiens. Pour des raisons de défaillance au niveau de l'enregistrement, trois entretiens n'ont pu être retranscrits (Rémi, Cindy et Nordine). J'ai pu constater rapidement cet impondérable, et j'ai fait un résumé des principaux éléments abordés lors de ceux-ci. C'est pour cela que j'aborde la situation de ces élèves dans la restitution des témoignages, mais de manière plus générale, car il fut difficile d'intégrer leurs propos à la grille d'analyse.

En plus des entretiens effectués auprès des élèves, pour des raisons de temps je n'ai réalisé qu'un seul entretien d'enseignant, le professeur de l'atelier bâtiment. Pour autant, de nombreux entretiens informels ont guidé ma recherche afin de compléter cette récolte d'informations. Cette recherche ne peut se voir comme un aboutissement, mais plutôt un préalable sur une recherche qui pour être plus complète demanderait de croiser les entretiens des élèves, avec ceux des enseignants, ainsi qu'avec les parents. D'où ce choix de limiter nos entretiens sur les élèves puisque nous voulions savoir comment ces élèves se représentent leur scolarité à la lumière des difficultés qu'ils connaissent ou qu'ils ont connues.

Nous vous présentons dans cette annexe trois entretiens : celui de Mickaël le professeur d'atelier bâtiment. Celui de Tony pour les garçons et Yandé pour la « minorité » de filles qui fréquente la SEGPA.

Pour un souci de compréhension, certaines répétitions ou passages moins pertinents sont supprimés et remplacés par « [...] ».

Entretien 1 :

Mickaël, professeur de l'atelier bâtiment :

Présentation

Suite à une 1^{ère} insertion STI, BTS, sortie du BTS j'ai fait une année de contractuel et puis, on m'a proposé de passer le concours, un concours un peu spécifique de préparation au CAPLP. Donc j'ai passé ce concours, j'ai été admis, je suis parti à Epinal pour passer une licence professionnelle et en même temps j'ai passé le concours. Donc j'ai eu tout à la fois. Ensuite comment je me suis retrouvé enseignant en SEGPA, je suis parti en tant que Stagiaire en situation, je me suis retrouvé à Pau. Et ensuite j'ai passé mes mutations comme tout le monde et je me suis retrouvé en SEGPA, parce que j'avais demandé les « PEP 4 »¹⁹⁹ [...] Je suis arrivé en Ile de France à ce moment là [...]. Parce que j'étais d'abord à Pau, je pensais y rester... Mais les contraintes de l'éducation nationale ont fait que...

Peux-tu définir différents types de profil chez les élèves de SEGPA?

Oui, forcément. A la base la SEGPA, je crois a été créée pour les élèves en difficulté mathématiques, français, ça c'est ce qui s'en ressort. Mais, sur le terrain et sur la pratique on se retrouve aussi avec un mélange d'élèves avec des troubles comportementaux, qui n'ont pas réellement de difficultés dans l'apprentissage mais qui se retrouvent en SEGPA, par défaut parce qu'on sait plus quoi en faire réellement.

Comment s'expriment ces différents profils en cours d'atelier ?

Alors de toute façon, quand ils arrivent chez moi en atelier ce sont tous des néophytes, donc après la grosse différence se fait dans l'apprentissage. Il y a certains groupes qui apprennent beaucoup plus vite, qui sont beaucoup plus autonomes, et qui arrivent à des résultats meilleurs forcément. Et les autres arrivent quasiment au même résultat avec un peu plus de temps. Ceux qui sont en difficultés

¹⁹⁹ PEP 4 = postes à exigences particulières. Ces postes se trouvent dans les établissements classés « violence ».

scolaires arrivent au même résultat mais ont des difficultés de logique, ce qui fait qu'ils mettent plus de temps à acquérir les choses, il vaut mieux qu'ils voient ce qu'a fait le voisin pour avancer. Et après, ceux qui ont des difficultés réellement comportementales, ceux là, il suffit de les canaliser sur le travail et leur donner l'importance du travail pour qu'ils puissent avancer...C'est les deux gros profils après forcément ils y en a qui n'ont strictement rien à voir avec la SEGPA et qui se retrouvent là par défaut mais qui devraient être en IME

Ce sont donc des problématiques différentes qui a priori ne correspondent aux profils des élèves de SEGPA? C'est plus difficile pour vous ?

Bien je dirais que le problème c'est qu'on ne connaît pas leur cursus médical. Si on connaissait vraiment leur handicap et que le médecin nous avertissait là-dessus, on saurait peut être comment se comporter face à eux. Donc, quand on est en face d'un groupe classe on ne se comporte pas spécialement différemment avec les uns et les autres. Sinon y a des partis pris et on se retrouve dans des conflits impossibles à gérer

L'atelier bâtiment permet-il une meilleure appropriation du travail pour ces élèves ? Y a-t-il des différences de comportements en atelier par rapport aux cours d'enseignement général ?

Ouais totalement, mais après on se retrouve peut-être avec une différence d'approche, une différence de caractère, on ne peut pas gérer tout ça et juger tout ça. Moi J'ai beaucoup plus de proximité avec les gamins du fait que je les ai souvent en atelier, je les ai souvent dans la semaine, donc ils s'identifient pas mal à ce que je leur dis. Peut être que les collègues en étant dans une salle de cours alors qu'ils ne supportent pas d'être enfermés, ça crée plus de difficultés chez eux. Mais là, la différence au départ quand je suis arrivé j'étais en menuiserie. Donc en menuiserie, à chaque fois qu'on faisait un objet ils n'ont jamais compris le but ; c'est à dire quand on fabrique une chaise, il faut commencer par fabriquer les pieds, fabriquer les tenons faire les traverses et du coup fabriquer pièce par pièce, sans se rendre compte de la réalisation finale...ça les saoulait. Au bout d'un moment ils arrêtaient de travailler et c'est là qu'on se retrouve dans leurs gros problèmes de violence, d'incompréhension, car à partir du moment où on ne comprend pas on devient de plus en plus virulent et voir violent, donc, l'atelier bâtiment ça leur a simplifié la vie. Puisque d'une année sur l'autre, ils voient ce que les anciens ont fait donc, ils ont un objectif concret et déjà fixé dans leur tête.

En quoi cet atelier bâtiment est-il plus concret par rapport à l'atelier menuiserie ? Comment est-il mis en place ?

Donc en gros je suis parti de la 3^{ème} pour pouvoir créer mes programmes et mes progressions, en partant de la 3^{ème} chaque élève à un box, une zone à lui, une zone de 2m sur 2m, au sol je parle...avec une arrivée d'eau, une évacuation d'eau, plus une arrivée d'électricité en 24V. Et chacun doit créer son projet, c'est un travail déjà individuel, celui qui bosse pas il n'avance pas, il voit que les autres qui travaillent à côté de lui avancent beaucoup plus vite. Et donc là dedans on fait de la charpente, on touche un peu à tout c'est un objet final, donc une pièce de maison, soit une salle de bain soit une cuisine ça dépend des années. On part sur de la charpente qui sert d'ossature, plus pour qu'ils voient un peu la charpente, sans réellement entrer dans le professionnel. Ensuite on crée le doublage, donc doublage c'est la cloison. Là-dessus on fait de l'enduit pour lisser les murs, on fait de la peinture, on fait de la plomberie pour relier un évier ou une douche, on fait du carrelage, de la maçonnerie pour faire la chape, on essaie de toucher à un maximum de métiers du bâtiment pour qu'ils puissent trouver leur orientation plus tard.

Cet atelier apporte-t-il plus de perspectives pour ces élèves ?

Ouais ça leur apporte plus car il y a une cohérence entre tous les métiers, c'est-à-dire que y a des compétences qui sont équivalentes sur chaque métier : mesurer, prendre les niveaux, ça existe sur chaque métier du bâtiment. Qu'en menuiserie on était cantonné sur de la menuiserie pure, donc c'est de la mesure mais les niveaux on a jamais utilisés donc c'est ce qui existe dans tous les métiers du bâtiment. Même un menuisier doit maintenant prendre des niveaux, pour faire une cuisine. Mais déjà ça leur apporte ça et ils peuvent voir qu'un plombier ne fait pas que de la plomberie pure et dure, ce n'est pas courber des tubes, souder des tubes mais y a aussi du carrelage, une partie carrelage, une partie pour refaire de l'enduit, refaire quelque chose de propre, boucher des trous. Donc tout ça fait

qu'il ya une grande cohérence. Et puis après le problème c'est qu'on est en initiation à chaque métier, donc ils comprennent, ils voient un peu le métier mais pas dans le professionnel pur et dur. Donc après on part sur de l'individualisation, c'est-à-dire si un gamin me dit j'aimerais bien faire carreleur on essaie d'aller plus loin au niveau du carrelage. S'il me dit je veux être plombier, on essaie de faire plus de plomberie pour lui et un autre qui veut être peintre on partira plus sur la peinture que sur la plomberie. Même si l'objet à la fin de l'année n'est pas terminé complètement, il aura au moins vu un peu plus de peinture, faire des mélanges des choses comme ça. Donc c'est ce qu'on essaie de faire.

En termes de remobilisation scolaire, penses-tu que cet atelier à son importance ?

Je pense que ce n'est même pas, je ne pense pas que soit que l'atelier qui les remobilise, c'est plus la SEGPA en elle-même, la structure. Les enseignants normalement, les PE qui sont associés font du travail individualisé aussi, donc on arrive à trouver un boulot beaucoup plus concret et beaucoup plus approfondi, dans une harmonie d'équipe, on est une équipe assez serrée, donc en partant de là, le boulot est nettement plus fiable.

Rapport aux familles ? Quelles sont les différents types d'implications des familles dans la scolarité selon les différents types d'élèves ?

Clairement sur les deux groupes d'élèves, les deux « gros » groupes, donc ceux qui sont en réelle difficulté et ceux qui ont des problèmes de comportement. Les élèves avec des problèmes de comportement, au niveau des familles on les voit jamais (sur un ton un peu dépité) en gros. Ou c'est des familles complètement dépassées par les événements et qui arrivent plus à...qui arrivent pas à gérer leur gamin, c'est ce qu'ils nous disent eux. Sur les élèves en difficulté ils se mettent à accepter les difficultés de leur gamin. Et donc ça, c'est quelque chose de positif et du coup ils sont beaucoup plus volontaires, ils leur donnent réellement envie de travailler, en groupe, d'essayer d'avancer, c'est la grosse différence. Après les familles on les voit quand même assez peu, on ne peut pas dire qu'on les ait tous les jours autour de nous ; moins ils nous voient mieux c'est. C'est comme ça après je ne sais pas ce qu'ils ont dans la tête. Ils ont souvent des problèmes avec leur scolarisation à eux je pense, qui fait qu'ils ont peur de l'école.

Qu'est-ce qui est fait pour essayer d'impliquer plus les parents dans scolarité des enfants ? Les bulletins scolaires remis aux parents c'est important ?

Là y a deux choses, on s'est retrouvé avec une intégration quasi complète de la SEGPA au collège. Donc du coup sur les relations avec les parents, mis à part le directeur de SEGPA, nous on est alignés complètement sur le collège. Donc on remet les bulletins scolaires, oui, aux parents, on raconte ce qu'on a à leur raconter quand ils sont là. Quand ils ne viennent pas normalement on est censé les convoquer pour qu'ils viennent nous voir par obligation puisque il y a le bulletin scolaire. Donc on les voit au moins une fois par an en règle générale. Mais c'est toujours un travail assez difficile puisqu'ils refusent de voir l'école et l'Education Nationale telles quelles, ils n'ont jamais accepté l'école eux, donc, c'est dur d'accepter pour leurs enfants, je pense.

Les rapports peuvent-ils être conflictuels ou difficiles avec les parents ?

En règle générale non ça s'est pas trop vu, mis à part exception. Sinon ça ne se voit pas trop, ça se passe plutôt bien quand les choses sont claires. Après il faut être clair, et s'il y a des vérités à dire...dire les vérités, puis ils l'acceptent ou ils ne l'acceptent pas quoi. Après s'ils ne l'acceptent pas ça fait encore une rupture mais au moins ils sont au courant, puis peut-être ils en reviendront d'ici quelques années. [...]

Y a-t-il une certaine stigmatisation des élèves de SEGPA par rapport aux élèves du collège général ? Rejet, incompréhension ?

A voir de l'extérieur, ouais, y en a pas mal. Mais eux, leur difficulté c'est de se remettre en valeur eux-mêmes, c'est-à-dire que pour eux ils ne valent rien. Donc ils ont aucun espoir de réussite dans la vie, et puis en plus le fait d'être en SEGPA, oui on dit t'es un gamin de SEGPA, c'est ce qu'on entend de loin, mais après, pur et dur, on en sait rien. Donc on essaie de travailler là-dessus. Puisque nous on a essayé d'ouvrir les ateliers aux élèves de général pour qu'ils arrêtent de dire [...] qu'ils se disent quand même les élèves de SEGPA ont cette chance là, pourquoi nous on n'a pas le droit d'avoir ça.

C'est ce qu'on essaie de faire petit à petit. Maintenant je pense qu'un élève de SEGPA aura toujours ces difficultés, quelles qu'elles soient. Et la société a toujours eu besoin de ce qu'on appelle les « petites mains », ça s'oublie vite, malheureusement on revient en arrière là, ça s'est oublié pendant des années, et quand on est maçon, il faut toujours un manoeuvre, quand on est plombier, il faut toujours un gars pour souder et faire que ça. Après on demande toujours des intellectuels et sur le terrain on manque quand même de bonhommes et de main d'œuvre.

C'est important d'individualiser le travail pour ces élèves ?

C'est la base à la SEGPA, vu qu'on fait du travail plus individualisé, on les revalorise puisque leurs notes, ils se retrouvent avec des notes plutôt bien, alors que s'ils étaient dans un cursus général ils auraient moins de 5 de moyenne, en règle générale. Et on essaie d'avancer par rapport à chaque individu, c'est une progression sur 4 ans, le travail se fait sur 4 ans. Les deux premières années c'est plus de la socialisation puisqu'ils sont déscolarisés, donc ils sont carrément associables. Et il faut leur redonner des règles, leur redonner l'envie de travailler, leur redonner l'esprit, un esprit d'équipe et collectif. Que dans la vie on ne se débrouille pas tout seul et qu'il faut du monde. Et forcément tout seul un jour ou l'autre on plonge, donc petit à petit on y arrive...en fin de 3^{ème} ça commence à se dessiner. Ils prennent plaisir, on voit de plus en plus qu'ils prennent plaisir à travailler même si après tout n'est pas une réussite, il y a des échecs, forcément. Mais, ils commencent à prendre plaisir à travailler et à s'inquiéter de leur avenir, chose que certains élèves de général, par exemple, qui sont dans un cursus classique, qui ont 10 de moyenne ou 11, continuent sans réellement jamais se poser de question. Ils vont en seconde point barre. Que là, ils sont obligés de se poser des questions, et en plus ils sont motivés par des choses. Donc c'est quand même un point très positif.

As-tu des améliorations, des propositions ou des pistes à suivre par rapport au travail à mener pour ces élèves en grandes difficultés ? Comment allez plus loin ?

Là ça va être compliqué, parce que là on entre dans le fonctionnement politique de l'Education Nationale. Je ne suis pas sûr qu'on ait trop le droit de parler de tout ça, je ne suis pas sûr qu'on ait le droit d'entrer là-dedans et de critiquer...

Sans forcément critiquer mais si tu avais une baguette magique qu'est-ce que tu aimerais changer en priorité?

En priorité, je ne sais pas, on est toujours...de tout façon on restera toujours une goutte d'eau. On travaillera toujours sur l'être humain donc le résultat, on sait pas spécialement ce que ça peut donner... si l'élève qu'on a eu sera un bon citoyen dans 10 ans ou pas. Après, les choses à changer, je crois que si chacun d'entre nous se mettait déjà du plomb dans la tête, et essayait d'avancer, lui, pour le gamin peut être qu'on avancerait un peu plus vite et si on arrêtrait de faire des réunions qui servent à rien, puis qu'on soit plus concret, ça serait peut être déjà le point le plus positif. Maintenant, améliorer, je ne sais pas, y a des têtes pensantes pour faire ça. Sur le terrain maintenant, on essaie nous de faire de notre mieux pour créer des petits groupes qui essaient d'avancer. On est tellement nombreux, je pense que ça ne peut pas fonctionner du jour au lendemain, tant qu'on n'a pas de directives fixes du ministère directement.

Y a-t-il des liens entre les dispositifs de la politique de la ville et le collège ? Quel est ton avis sur ces mesures « extérieures » à l'école ?

Je sais qu'il y a des liens, y a des liens. Mais moi personnellement, déjà je trouve ça inacceptable qu'il y ait des trucs en dehors de l'école sur l'éducation, donc après tu es tombé sur le mauvais cheval. Je trouve ça assez honteux, je trouve honteux qu'on ait fait intégrer les familles à l'éducation et que ce soit les parents qui viennent nous dire le boulot qu'on a à faire. Car ça arrive de plus en plus fréquemment. Pas chez moi, parce que moi j'ai mon caractère, mais ça peut arriver sur d'autres. Et ces trucs là ça ne devrait pas exister...Après c'est quelque chose de très bien mais je ne peux fonctionner avec parce qu'après on se retrouve avec des dizaines et des dizaines d'intervenants sur un seul élève ou un seul gamin. Et on arrive à quelque chose de trop compliqué, tout le monde fait un peu la même chose, mais tout le monde butine...On est plus réellement dans du travail...C'est pour ça qu'à la

SEGPA les avantages qu'on a, c'est qu'on soit peu nombreux et alors du coup on est réellement une équipe et on peut mettre tous nos travaux à la disposition des uns et des autres et faire des projets en commun. Donc moi forcément en atelier je travaille tout ce qui est mathématiques et « compagnies », mais je ne travaille pas l'application des maths. Je fais des maths en général, mais tout ce qui est résultat et tout ça c'est plus à moi. Faire une division c'est plus à moi de le faire, c'est le prof de maths réellement. Donc on fait des choses comme ça. Ce qui est du français, moi j'ai des lectures de consignes, j'essaie de faire les choses le plus clairement possible, pour que l'enseignant français puisse se rattacher s'il a envie de se rattacher à l'atelier et vice-versa. Après c'est sûr je ne vais pas faire de textes de Montaigne.

Entretien 2 :

Tony élève de 4^{ème} 1

Peux-tu te présenter ?

Ba je m'appelle Tony. J'ai 14 ans j'habite à Viry Chatillon, à la CILOF, voilà

Tu es en quelle classe ?

4^{ème} 1

Peux-tu me parler de tes souvenirs de l'école primaire ? Les choses positives ou négatives.

A en 6^{ème} ? En...

Non en primaire

En primaire, ba en primaire ba, quand c'était CP, ..., je « taffais », je travaillais, je travaillais, à partir du CE1. Je commençais... à pas travailler. J'écoutais pas la prof, chaque fois, euh, comment je veux dire. Ba, La prof à chaque fois, on s'en, on s'en, on s'entendait pas. Donc elle m'a fait redoubler. Donc elle m'a fait redoubler parce que je travaillais pas. Mais elle m'a dit que je pouvais, je pouvais... y accéder. Je pouvais, comment je peux dire, parce que j'étais trop longtemps... en fait j'ai eu un piège, c'est le jeu vidéo. Et le jeu vidéo quant il t'a, il peut pu; tu peux pu... Quand le jeu vidéo il t'a, il peut pu te lâcher, il peut pu te lâcher, il te coince dans ton, dans ton piège. Donc j'étais trop à fond dans les jeux vidéo et je travaillais pas à l'école. Et j'allais directement jouer aux jeux vidéo je ne faisais pas mes devoirs. Et après, comme j'ai pas fait ça j'ai pas avancé dans ma vie. J'ai pas avancé, j'ai pas avancé dans les... devoirs, dans les... Donc j'ai pas tellement appris l'école. Donc la maîtresse elle m'a fait redoubler. CE2, j'avais beaucoup de difficulté parce que CE2 je me mettais à travailler. Mais y avait une prof aussi, que je m'entendais pas, je m'entendais pas avec cette prof là aussi, on s'entendait pas. En CE2 j'ai un peu bossé mais la prof et moi on s'entendait pas, on n'était pas des amis. CM1, mais CM1 j'avais une prof géniale, une directrice, en fait en fait c'était une directrice, Mme P. Et ba maintenant elle, elle m'a fait, elle m'a appris à, elle m'a appris à, elle m'a appris, elle me prenait tout le temps, de sur, sur le côté, elle me faisait travailler avec elle, elle m'encourageait. Et Après, j'étais, j'allais au RASED à partir du CE1 ; et, euh, le RASED en fait c'est quand ; t'as des difficultés. Mais c'est à partir du CE2 que j'ai commencé à travailler bien au RASED. Et en fait au RASED, j'ai commenc..., ya, y a une dame qui commençait, euh à m'apprendre, comment à lire, comment à lire, à écrire. Et maintenant un jour elle m'a fait lire une phrase ; et j'ai réussi à lire et j'étais trop content.

Jusque là tu n'arrivais pas bien à lire ?

Non, j'étais trop content.

En quelle classe tu as commencé à bien réussir à lire la phrase ?

CE2

Et du coup tu as compris à quoi servait l'école ?

Voilà, j'ai compris, à oui l'école ça sert, ça sert à ça, c'est pas quelque, c'est pas comme si on joue avec. Après maintenant, à, à, quand j'ai passé en CM2, j'ai commencé à, parce que quand j'étais en CE1, je faisais des conneries, tout le temps je me battais, des trucs comme ça. Après j'ai dit non, faut que j'arrête, CE2, euh CM2, j'ai commencé à arrêter, CM1 et CM2 j'ai commencé à arrêter les bêtises.

J'allais au RASED...des trucs comme ça. Mais juste un jour, y a un monsieur il est venu, y a un monsieur, du RASED, il m'dit, Tony tu pourras en SEGPA, Tony est-ce que tu veux partir en SEGPA ? J'ai commencé à, à me fâcher ; parce que vous voyez les SEGPA, quand j'ai passé, tous mes amis y disent SEGPA c'est pour les bêtes, les trucs SEGPA c'est pour les gogols, SEGPA c'est pour les nanana. Et j'ai fait non, je veux pas aller, je connais, je veux pas aller, Je commençais à pleurer, parce que je voulais pas y aller. Je me disais on va m'insulter tous ma vie ; j'ai pleuré, je voulais pas aller...Après maintenant, j'ai commencé à, j'ai commencé à me dire me dire non. Et après, j'ai montré et j'ai parlé à ma mère. Ma mère elle m'a dit oui Tony faut que t'y vas parce que ça va t'aider, ça va t'aider ; tu vas avancer à l'école. Donc j'ai accepté, j'avais pas le choix. Parce que si je partais en général, après si je partais en général j'aurais eu plus de difficultés. Donc je me suis dit SEGPA c'est mieux. Je suis partie en SEGPA, et après quand je suis partie en 6^{ème} en SEGPA, bé c'est, ça va, le tra... le travail est facile, c'est juste que voilà quoi, mais ça m'embête parce que ; on n'aura pas le métier qu'on voudrait faire. Par exemple, euh, des trucs d'avocats, des trucs comme ça on peut se le mettre sous le nez. On peut se le mettre sous le nez. Parce que c'est mort. Si on est partie dans un truc, c'est, dans un truc, dans un truc pour t'aider, vous voyez, et comme, euh, à, et à avocat faut être bien intelligent, vous voyez. Donc voilà j'ai dit avocat, ça c'est quand j'étais petit, c'était mon rêve de faire avocat, et j'ai fait c'est mort, faut que je fasse, faut que je tourne la page. Et je me suis dit je dois travailler dans un truc, euh, soit mécanicien, ou un truc comme ça.

Avant d'arriver au collège tu avais une mauvaise image de la SEGPA, quand tu as vu ce que c'était vraiment, qu'est-ce que tu as pensé ?

Pfff, je le me dis plus là, j'étais content, j'étais content parce que je me dis, parce que connaissais déjà les gens, mais parce qu'au début, un samedi, avec, un samedi, on avait un mot dans notre école en CM2, ils ont dit, oui, on doit aller au collège des Sablons, ouais, à 10h00. J'suis allé. On était que 3, dans le..., dans...dans la salle. J'ai fait non, je voulais pas, je me suis dit, je vais être tout seul dans la classe en SEGPA, non je veux pas, je veux pas. Après j'ai vu y avait mon copain, il était dans la même classe que moi, j'ai fait oui ! D'un côté je suis content parce qu'il est dans ma classe, parce que je serais pas tout seul, mais d'un côté faut pas travailler pour les amis. Bon, j'ai fait ok, c'est bon, j'ai choisi la SEGPA, et après on a commencé à faire du travail et après, et voilà.

Tes notes en SEGPA sont meilleures qu'en primaire ?

(Non) j'avais des meilleures notes en SEGPA qu'en primaire

Quelles sont les matières que tu préfères ? Et celles que tu aimes moins ?

Matières préférées, moi en fait, c'est bizarre, parce qu'en fait, si j'y arrive c'est ma matière préférée, si j'y arrive pas c'est pas ma matière préférée...Comme par exemple en 6^{ème}, ma matière préférée, c'était les maths et l'histoire...5^{ème} je me suis aperçu que, euh, les maths c'était trop dur, parce qu'on a changé de prof, et le prof que j'ai en maths, voilà on s'entend pas très bien, mais bon, mais, on s'entend pas très bien mais il est gentil quand même, parce que des fois, il m'aide, il me dit Tony c'est bien, Tony faut continuer comme ça et tout. Et des fois ça dérape. Et Donc les maths j'aim..., j'aimais pas, en 5^{ème} je détestais ça, en 5^{ème}, je commenç...parce que en 5^{ème} j'ai, je commençais, je voulais plus tra...En 5^{ème} je commençais à plus travailler, parce que je suis tombé, je suis retombé dans le piège, le jeu vidéo. Et après...4^{ème}, parce qu'après, les profs ils ont dit oui, faut travailler, faut travailler parce que, parce que si tu travailles pas, en 4^{ème} si tu fais des bêtises dans le collège, t'as ; tu vois en 5^{ème}, 4^{ème} on va faire des rapports on va les déchirer. Et là, 4^{ème}, 3^{ème} on les déchire plus, on les garde dans le dossier. Donc j'ai fait, bon, stop, j'arrête. Et 4^{ème} là, ma matière préférée pour l'instant, pour l'instant c'est... français.

En primaire quand tu avais des difficultés à lire, le français ne devait pas être ta matière préférée ?

Non, non, quand j'étais en primaire j'aimais que les maths

Quand tu as commencé à réussir à lire, le français tu aimais mieux ?

Non, parce que moi je détestais quand j'étais en CM2, et après en primaire je détestais les verbes, je ne comprenais rien, rien, mais de rien...

A la conjugaison ?

J'y comprenais rien, après je suis parti, à... avec Mme F.²⁰⁰, Mme F., elle c'est, je pourrais pas dire que c'est grâce à elle, mais voilà quoi. Deuxièmement, je comprends bien, c'est pas, c'est plus facile le travail que je fais, et quand, et quand c'est facile un travail que je fais, je suis content. Mais quand c'est dur, que quand je fais un travail dur, je suis pas content, je suis énervé... Avant quand j'ai, quand j'ai, quand je me (trompé), quand j'arrivais pas à faire un travail j'étais énervé, je posais le travail de côté, je faisais un dessin.

Tes autres copains (du général ou du quartier) ils disent toujours des « trucs » sur la SEGPA? Ils se moquent toujours ?

Ouais, ils me disent ouais, t'es un SEGPA, ils se moquent de moi. Avant j'ai... J'ai pas honte en fait, maintenant je dis c'est plus une honte. Maintenant c'est plus une honte. Maintenant c'est plus une honte parce que maintenant voilà quoi, je peux pas être, faut le faire, faut le faire. Par exemple, par exemple t'es un SEGPA tu vas pas dire non « j'suis en général, j'suis en général », t'es obligé, c'est comme si on te disait, oui t'es un espagnol et tu vas dire non, je suis pas espagnol, voilà. C'est obligé, t'es obligé de t'y faire.

Toi tu réagis comment quand ils se moquent de toi sur ça ?

Quand ils me disent « SEGPA », je fais ok, je suis fier, mais vous, mais nous au moins on fait des stages, on fait des toilettes, des trucs comme ça, nous, c'est pas comme ça en train de travailler, moi si chez moi y a un truc, si chez moi il y a un problème, mes toilettes ils sont cassés, y a une fuite, je serais les réparer. Que toi tu seras faire quoi, à pleurer, à appeler les pompiers.

Et là tu as commencé les cours d'ateliers au collège ?

Ouais,

C'est le début ?

Ouais mais c'est trop dur

Pourquoi qu'est-ce qui est dur ?

Parce que moi, la matière que je déteste, et que j'ai toujours détesté dans la vie... Géométrie. Parce qu'on doit faire les mètres, mesurer, les trucs comme ça, et j'aime pas ça, j'y arrive pas...

Sinon qu'est-ce qu'y te plaît en atelier ?

....Moi ce qui me plaît le plus c'est détruire les choses, j'aime pas les construire, mon kiffe c'est détruire, je sais pas, j'aime bien quand t'as un marteau et un truc qu'on dit « casses ça »; tu vois tu prends le marteau et tu casses, j'adore ça.

Et là c'est ce que vous faites en cours d'atelier ?

Non, là on est entrain de faire un petit truc, un petit carré, comme ça (il montre avec les mains), là dedans y a des barres et faut mettre du plâtre au dessus et après ça devient un carton en bois là, on fait ça en ce moment.

Toute à l'heure tu comparais le travail que tu peux faire en atelier, et ce que les autres font en général, tu disais ils font du « travail », c'est les cours que tu appelles comme ça ?

Ouais, en fait non je me dis d'un côté, d'un côté, tout cela qui sont en SEGPA, tous ceux là que je connais qui sont en SEGPA. Là, tous, tous, ils m'ont tous dit qu'ils voulaient aller en général. Oui ça j'ai remarqué les gens ils aiment pas la SEGPA, ils préfèrent plus la général. Parce qu'ils croient que la SEGPA c'est une honte. Moi je leur dis même si c'est une honte, tu de... tu, tu, si c'est une honte, tu t'en fous. Tu t'en fous, toi au moins tu travailles, t'auras un avenir. Mais je dis que d'un côté, la SEGPA, c'est... Comment te dire. D'un côté les gens qui sont en général, ils ont de la chance car eux ils ont un meilleur avenir. Ils ont plus de choix. Par exemple, eux ils pourront aller au lycée Corot²⁰¹, des trucs comme ça, que nous on peut pas, que nous le lycée Corot c'est pour les, c'est pour... ça fait pas professionnel, voilà.

En SEGPA, malgré tout après le CAP ou le CFA, tu peux continuer en BEP ou en bac professionnel si tu travailles. Alors qu'en général, il y en a qui vont pas travailler et qui après la

²⁰⁰ Enseigne le français et l'histoire à la SEGPA, entre autres.

²⁰¹ Lycée général à Savigny, lycée d'enseignement général

3^{ème} n'auront pas d'orientation, ou ils vont rater leur CAP ou BEP, tu dois en connaître ? Tu penses que c'est une chance par rapport à ces élèves d'être en SEGPA ?

Ouais, moi franchement je vais dire quoi, je vais leur, je vais leur dire un message, je vais leur dire...franchement, tous ceux là qui sont en général ils ont de la chance. Donc, ne gâchez pas votre, comment je veux dire, ne gâchez pas votre scolarité, continuez parce que... vous êtes en général, vous êtes pas comme nous en SEGPA, nous on a un problème, nous on doit choisir, nous on doit...nous ça va être dur de choisir une école. Que vous c'est très facile, vous y a plus qu'à quoi, à travailler bien, à écouter les cours et après vous c'est très, c'est bon, vous vous pourrez faire le métier que vous voulez, que nous le problème c'est quoi, c'est qu'on peut pas faire tout ce qu'on veut, c'est ça.

Pour toi ça sert à quoi les cours, l'école ? Tu t'en fais quelle image ?

L'école !? Quand j'étais petit j'aimais pas l'école je (...) je détestais ça, je sais pas pourquoi, je n'aimais pas l'école. Après j'ai commencé à aimer l'école, parce que l'école, l'école c'est ça qui, qui ouvre qui ouvre la clef de la porte. Par exemple, y a, y a des gens qui me disent, ouais, y a des gens qui me disent, par exemple, y a des gens ils me disent ouais Tony ça va l'éc... Y a des gens ils me disent, ouais, par exemple je connaissais des gens...ils ont pas fait l'école, [...], ils ont pas eu d'école...Ils ont...non au début ils étaient en général, ils commençaient à faire des bêtises, ils ont été virés des tous les collèges, mais maintenant ils sont à la rue, ils sont dehors, ils disent « *Tony, ouais, t'es à l'école, c'est nul l'école* », j'dis c'est bien, t'auras ta vie ; pourrie, t'aura besoin de gagner ta vie avec l'école hein. « *Un jour tu peux gagner au loto, un truc comme ça* », j'fais oui mais imagines, imagines tu perds tout, tu dépenses tout, tu vas faire quoi maintenant, il me fait « *ah, j'men fous je vais regagner au loto* », j'dis c'est un coup de chance, il me fait « *non, mais Tony tu peux vendre, tu peux vendre des trucs, je peux vendre, je peux me faire de l'argent, je peux devenir riche.* », moi je dis non, c'est quoi ça, quand tu vends des trucs tu peux te faire arrêter, que si tu continues l'école, l'école tu peux avoir un bon avenir et tes parents ils seront fières de toi. Ils vont dire, ça c'est mon fils, ça c'est mon fils qui a réussi. Mon fils a un diplôme.

Tu en connais toi des gens comme ça qui ont fait des bêtises ?

Hum...

C'est-à-dire ?

Ba, moi j'aimerais bien les aider, mais voilà

Tu crois qu'on peut plus les aider ?

On peut plus, parce que leur dossier il est mort.

Tu as déjà un projet professionnel ? Tu aimerais faire quoi comme métier plus tard ?

Tout de suite là ?

Oui, à l'heure actuelle ?

En ce moment, cuisinier, cuisinier.

Pourquoi cuisinier, qu'est-ce qui t'intéresse dans ce métier là ?

Parce que moi j'aime bien cuisiner chez moi, je connais trop de trucs dans la cuisine, vous voyez.

Tu fais quoi comme cuisine chez toi ?

Chez moi, je sais faire, euh, non, vous voyez, eux, par exemple, euh, je sais pas faire du surgelé, je fais pas du surgelé moi...

Tu fais des produits frais ?

Voilà, je fais par exemple, je sais faire par exemple, comment je peux dire, je sais pas franchement, je sais faire les pâtes là, vous voyez avec la pâte que vous faites là, la pizza et vous la coupez. Ça je sais faire. Sinon voilà, je sais faire que ça.

Donc tu veux faire cuisinier ?

Oui cuisinier, au début je voulais faire pompier, mais j'ai fait non c'est trop dur, parce que y a un copain à moi qui est pompier, qui est jeune pompier, jeune sapeur pompier, et il m'a dit que pour être jeune sapeur pompier il faut, faut bien travailler à l'école, ils te font, ils te font d'abord, avant d'être jeune sapeur pompier, ils prennent dans une salle, ils te font une évaluation, j'ai dit donc c'est mort parce que je vais pas réussir l'évaluation.

A la maison, qui s'occupe-le plus de tes résultats scolaires, de ton attitude et ton comportement à l'école, c'est ton père ou ta mère ?

Ma mère

Et ton père ?

Mon père, lui il dit juste, comment ça va l'école, les trucs comme ça, ma mère elle est plus derrière moi. Parce que ma mère elle veut que je réussisse. Elle a dit, parce que ma mère elle dit toujours, que oui, peut-être tes deux frères sont en échec, seront en échec, parce que toutes mes tantes y disent, ouais peut-être tes autres frères, ...tous mes autres frères, mes autres sœurs seront en échec, mais Tony il ne sera pas en échec, parce que Tony on peut le récupérer, les autres tu peux pas les récupérer parce qu'ils sont déjà tombés dans le trou, et Tony il peut pas tomber dans le trou, parce que Tony on peut le récupérer vite.

C'est-à-dire qu'ils sont tombés dans le trou tes frères ? Ils ont fait quoi ?

Ils ont arrêté l'école, des trucs comme ça

T'as combien de frères et sœurs ?

J'ai trois frères, j'ai deux grands frères, un petit frère, et trois grandes sœurs

Tu peux me dire l'âge de tes frères et...

Y en a un qui en a 30, y en a un qui a 26, non 25, et y en a un, et mon petit frère il a 8, euh, 9 ans. Et mes sœurs, y en a une qui en a...27, y en a une qui en a 30, 31 ouais et y en a une qui en a 18, qui va avoir 19 bientôt.

Elle, elle était au collège quand j'y étais...Elle a arrêté les cours ?

En fait elle, elle est partie aux Etats-Unis, parce que ma mère elle s'est dit que oui ici, elle va pas réussir, parce qu'ici c'est trop dur la France. Donc elle l'a envoyé aux Etats-Unis chez ma grande sœur qui a 32 ans et après, ma sœur elle a dit, elle n'aimait pas les Etats-Unis, donc elle est revenue en France, et elle avait envoyé tout ses dossiers de scolarité en Amérique et elle cherchait une école quand elle est revenue, parce qu'elle est revenue au mois de février, et les trucs sont déjà commencés. Donc elle cherchait un lycée et ils ont tous dit non, elle est partie travailler. Elle travaillait à « l'aéroport », elle était serveuse. Après moi je parlais à ma, sœur je disais non, arrêtes de faire ça, parce que maintenant là, peut-être t'as 18 ans, 1200 euros, c'est beaucoup je suis content pour toi, mais maintenant, mais attends quand t'auras des enfants, 1200 euros ça va leur faire quoi dans le ventre, tu vas payer le courant, l'électricité, les trucs comme ça et après qu'est-ce que t'auras quoi...Voilà.

Et elle t'a dit quoi ?

Elle m'a dit oui t'as raison, après elle commençait à chercher, là elle cherche un lycée.

Et tes grands frères, y en a qui ont été en SEGPA ou très loin à l'école ?

Y en a un qui a été très loin. Et un qui n'a pas été très loin.

Et celui qui a été très loin, il a fait quoi exactement ?

Franchement je sais pas, il travaille à...il est électricien, il travaille...à la mairie de Paris.

Et ton autre frère ?

Franchement (rire gêné)...franchement je sais pas ce qu'il fait comme métier, non, à mon avis, il travaille pas.

Il est plus chez tes parents ?

Non, il a une maison (rire gêné).

Pourquoi ça te fait rigoler ?

Non ! ...

Quand t'as mère, elle parlait de tes frères tombés au fond du trou c'était par rapport à lui?

Voilà

Parce que lui il a fait beaucoup de bêtises ?

Ouais, ouais

Et toi ça t'a...

En fait, si l'est..., vous voyez moi au début j'étais un malade dans ma tête, je me bagarrais tout le temps...chaque fois, jusqu'à l'année il s'est calmé, il arrêté vous voyez, tout le temps il me frappait, il disait attend Tony... je veux pas que tu deviennes comme moi, je veux que toi tu réussisses. C'est toi qui peut ramener, qui peut ramener, c'est toi qui peut ramener des sous, c'est toi qui peut ramener le bac à la maison. Après, il me dit tout le temps ça quand il me voit.

Il ne te met pas trop la pression quand même ?

Si, mais je me dis qu'il a raison.

D'un autre côté est-ce que tu te dis que tu ne vas pas y arriver ?

Non, non, franchement, je me vois pas, je me vois pas, éh, dans l'échec. Sans vous mentir je ne me vois pas dans l'échec, moi je me vois réussir.

Tu es motivé ? Tu veux toujours t'en sortir comme ça ?

Je dis...Tous mes copains ils disent Tony c'est l'échec, moi je dis non c'est pas l'échec, moi je dis Tony il va réussir parce que Dieu il est avec lui.

Et ça veut dire quoi l'échec ?

L'échec, je sais, c'est quand, mais voilà, t'as, l'échec c'est comment je peux dire, l'échec c'est quand t'as, tu vas dans la rue, t'as rien, t'as pas de travail, t'es sans diplôme, t'as rien, c'est ça l'échec.

Et tu peux finir comme tu disais toute à l'heure à « vendre des trucs » ? A faire des trafics ?

Voilà.

Mais toi tu sais comment ça se termine ?

Ouais, non, police directement.

Toi ça t'intéresse pas quand on t'engraine à faire des bêtises ?

Non, peut-être quand j'étais petit, quand j'étais petit je faisais n'importe quoi, je m'en foutais de l'école. Maintenant, je ne suis plus influencé, ça sert à rien, si ça va te ramener que la police.

Et toi la police ça te fait peur ?

Franchement, franchement, sans te mentir j'aime pas la police.

Pourquoi tu n'aime pas ?

Je les déteste...

Ils t'ont fait quelque chose ?

Ils m'ont rien fait, voilà, j'sais pas j'aime pas.

J'dis les aime pas, parce que franchement, ils m'ont rien fait, dans la vie, je me pardonne pour eux, c'est, excusez-moi les policiers mais franchement, quand tu grandis, dans une, euh, dans une, euh, dans une cité et tu vois à chaque fois tu vois tes copains, ils partent pour rien dans leur pays, ils retournent dans leur pays pour rien, tu vois que oui, la police ils ont frappé quelqu'un, parce que y, parce que quand il y avait la police, ils voulaient, il a, il a fait juste ça, il a, il a, comment je veux dire, il a sorti les mains de ses poches, ils frappent, parce qu'ils ont cru qu'il avait une arme...C'est quoi ça, c'est quoi ça, c'est quoi ça franchement. D'abord faut voir que les, le, la, les..., le, l'agresseur il sort une arme avant de le taper...pourquoi directement, quand il sort les mains de sa poche il faut le frapper. Comme par exemple j'ai vu aux informations, y a un jeune il a mis sa capuche il était en train de marcher, ils voulaient essayer de le rattraper, ils l'ont frappé, c'est quoi ça, hein ?

Ça te révolte ça ?

Comment ça me révolte ?

Ça te met en colère ?

Ouais, ça me met en colère, mais quand j'étais petit, je voulais faire policier...mais j'ai dit non. Je me suis dit après tous mes frères (rire), mes frères, ils vont me, ils vont me détester.

Tes parents ils sont de quelle origine ?

Ba, chez eux, ils sont, euh, du RDC, République Démocratique du Congo.

Toi tu es né en France ou là-bas ?

En France.

Et tes frères et sœurs, ils sont nés en France aussi ?

Y a, ceux là, les plus grands, ils sont nés là-bas. Moi, ma « soe »..., moi, mon petit frère et ma sœur de 18 ans on est né ici.

Tu es déjà retourné là-bas avec tes parents ?

Non.

Et tes parents ils y sont repartis ?

Si mais en tout cas moi je vais aller là-bas.

Ils font quoi comme métier tes parents ?

Ma mère, elle est aide-soignante. Mon père, il est chef d'entreprise

Il a quoi comme entreprise ?

Elle s'appelle VODACOM²⁰², c'est en Belgique.

Et il fait quoi ?

Il organise des fêtes, ils organisent des fêtes, ils ont une radio. Et, euh, ils font une ligne téléphonique.

Ça lui prend beaucoup de temps à ton père ? Tu le vois quand ?

Oui, mais je le vois, par exemple, c'est rare que je le vois mon père, parce qu'il est, il est occupé, là-bas.

Et toi tu vas le voir des fois en Belgique ?

Non, on se parle que sur MSN.

Et de temps en temps il vient ?

Voilà.

Ton quartier, tu le trouves comment ?

Franchement je trouve, franchement j'ai de la chance d'avoir grandi dans un quartier comme ça, parce que c'est pas un quartier de fous. La CILOF, c'est un quartier de...normal. C'est un quartier gentil, comment...voilà. Par exemple, si tu vas rentrer avec pleins de gens dans la CILOF, on va rien te faire, si par exemple si tu vas dans les 4 (les 4000) dans le 93, dans les cités comme ça, tu vas rentrer avec ta bande, il va te frapper tu vois...Et nous la CILOF, on est gentil, on fait rien, on brûle pas de voiture, on fait rien, on fait pas de bêtise...on fait même pas de connerie. On est gentil, on est des enfants sages.

Donc t'aime bien ton quartier ?

Voilà

Tu as parlé de quartier gentil en parlant de la CILOF, c'est quoi un quartier pas gentil ?

Par exemple, c'est comme le, comme le 4000, un quartier dans le 93, quand je suis parti là-bas, j'ai vu que c'était, changement de...Viry Chatillon...Vous voyez dans Viry Chatillon c'est très propre, que les 4000, c'est très,...c'est pas, c'est pas propre, tu vois...

Tu as de la famille aux 4000 ?

Hum, hum

En dehors des cours, tu fais quoi, tu es inscrit dans un club de sport, ou...

Le, là je viens juste de m'inscrire dans un sport, c'est le rugby, je me suis inscrit au Rugby...

Pourquoi tu t'es inscrit au rugby ?

J'ai vu que, c'est bien, parce que...tous les, tous les frères de mon pote ils sont, tous les frères de mon pote, ils ont un bon avenir.²⁰³

Parce que dans le quartier, y en a qui ont réussi au rugby ?

Oui, y en a beaucoup. Y en a un qui est au stade français, y en a un qui joue avec l'équipe de France, et, euh, et y en a un...y en a trois qui jouent avec l'équipe du Sénégal.

Tu penses que ça peut-être une chance de s'en sortir ?

Ouais, je me dis, pourquoi eux, ils s'en sortiraient, pourquoi ils s'en sortiraient et pas moi.

²⁰² VODACAM est une société de télécommunication d'origine congolaise. Elle dispose de plusieurs antennes en Europe dont en Belgique.

²⁰³ Certains jeunes du quartier des coteaux de l'orge connaissent aujourd'hui une belle réussite dans le Rugby en tant que joueurs professionnels. Deux jouent dans le Super 14 : à Montauban et au Stade français (c'est le frère de Diokine et Kambia). Celui qui joue à Montauban a été sélectionné en équipe de France et ses deux frères jouent pour la sélection sénégalaise.

T'as commencé là ? Et ça te plaît ?

Ouais, ça me plaît, les gens y sont gentils là-bas, ils sont gentils. Ils disent pas quand tu te trompes, ils disent pas ouais t'es nul, comme au foot, au foot, quand je faisais du foot à Viry, je détestais, parce que les gens là-bas quand tu te trompes : t'es nul, t'es nul. Les entraîneurs ils prenaient que les plus fort, et les moyens, ils les laissaient de côté, et après...et les, ceux là qui connaissaient les parents, ils les prenaient tout le temps. Moi je vais dire un truc je payais une licence de 100 euros à Viry Chatillon, au club, depuis, ils m'ont même pas laissé faire un seul match.

Sinon, mis à part ça tu lis ? Tu vas sur internet, la MJC...

Je fais, je vais sur internet, ouais. Puis, euh, des fois, quand je m'ennuie, je m'ennuie, je m'ennuie, quand j'ai un bouquin à côté de moi, je le lis.

Et c'est quoi comme bouquin que tu lis ?

Des fois je lis des journaux, des fois je lis des journaux...des fois je lis quoi, je lis des journaux, le « 20 minutes », et des fois je lis la bible.

Tu lis la bible ?

Ouais, des fois.

Ça t'intéresse ce que tu lis dedans ?

Oui ça m'intéresse, c'est la vérité qu'est-ce qu'il y a marqué là-dedans.

Tu pratiques, t'es catholique ?

Euh, non

T'es quoi ?

Protestant

Et sinon tu n'es plus trop « accroc » aux jeux vidéo ?

Ouais j'suis accroc, mais je vais pas tomber dans le piège, là je peux pas tomber dans le piège.

Tu sais les dangers que ça peut amener ?

Ouais, les dangers, ouais je connais, les dangers que ça peut amener ; j'ai, je suis déjà tombé deux fois mais pas la troisième fois.

Quand tu es tombé dedans, tu jouais même tard la nuit ?

Ouais, heu, hein, tout le temps quand je rentrais de l'école j'y jouais, j'y jouais, je lâchais pas la manette, jusqu'à ce que je ferme mes yeux.

Ça ne te rendait pas moitié fou ?

Euh, si, à chaque fois mon père, il prenait ma, la console, il la cachait dans son placard.

Et toi tu réagissais comment ?

Je m'énervais, je craquais, je sortais dehors.

Un petit bilan sur l'entretien, tu as trouvé ça intéressant ?

C'est bien parce que, moi j'aime bien m'exprimer, j'aime bien parler ? J'aime bien m'exprimer... Parce que j'aime pas quand les gens, ils viennent, il me découvre, ils savent ma vie. J'aime bien vous voyez.

(On discute sur les modalités de restitution des entretiens)

Je changerais ton nom, parce qu'après les gens ils pourraient te reconnaître...

Comme les profs ?

Oui par exemple

Non, si c'est les profs, si c'est les profs, ça me dérange pas, mais si c'est des, si c'est des, si c'est des enfants, des collégiens non, là j'aurais honte...Moi ça me dérange pas si vous montrez aux profs, car j'aime bien que les profs ils savent, ils savent, qu'est-ce que j'ai vécu, que si c'est quelqu'un de mon âge, ça va me déranger.

Entretien 3:

Yandé fille de 3^{ème} 1 :

Peux-tu te présenter ?

Bonjour, je m'appelle Yandé, j'ai 14 ans et demi, je suis au collège des Sablons en 3^{ème} 1.

Tu es né en France ?

Je suis né au Mali à Bamako.

Tu es arrivée à quel âge en France ?

A 8 ans et demi.

Tu as été à l'école là-bas ?

Oui, j'ai été à l'école là-bas.

L'école là-bas, c'est en français ou...

Non, c'est, euh, en Bambara.

Tu parles le Bambara ?

Oui.

Au Mali y a d'autres langues de parlées ?

Ça dépend de certains...ça dépend de l'école, où tu veux aller inscrire ton enfant. Y a école français et y a anglais. Ou c'est anglais, allemand, qui fait beaucoup de trucs, et...ça, ça s'appelle école privée, mais avant école privée on fait école normale, pour comme ça.

Quand tu es arrivée en France, tu as commencé dans quelle classe ?

Je suis rentrée en CM2, et puis, ils ont vu que j'avais des difficultés. J'ai, j'ai encore, euh...

En CE2 ?

Non en CM2

Tu avais quel âge ?

9 ans, j'ai fait 2 ans, après je suis rentrée...

Et ils ont vu que tu avais des difficultés ?

Voilà, il y avait tout le temps, tous les, presque tous les jours, y avait des dames, qui, euh, à, une, une dame qui venait me cherchait, pour aller en dessous de l'étage pour me faire travailler, on faisait des jeux comme...comme « COP » (conseillère d'orientation psychologique²⁰⁴) qui est là, et madame assistante sociale. Bah, en 6^{ème}, béh on faisait, on faisait « un » épreuve, elle venait me chercher en classe, et on me faisait du travail.

Quand tu es arrivée en France, ça a dû te changé ?

Je ne « comprenais » pas du tout le, je « comprenais » pas le français j'allais au CLIN, en bas, c'était là où y a François Mitterrand, la place...

Dans l'école Jules Vernes ?

Oui, y a la CLIN, et, et j'allais là, l'après midi. Le matin j'allais à l'école, euh, Erables, en CM2, et l'après-midi y avait un taxi qui venait me cherchait pour m'amener là-bas, et le soir à quatre heure et demi, y a encore un, le même taxi qui vient me chercher là-bas pour me ramener devant chez moi.

[...]

Et après ils ont décidé de t'orienter en SEGPA ?

Et puis, ils ont, j'ai, et puis on, j'ai, j'ai travaillé des petits trucs, euh, des petits travaux, on faisait, ils me faisaient faire les maths, y a beaucoup de trucs qu'ils me faisaient faire ; le matin, après l'après-midi, je vais en CLIN, ils me faisaient faire aussi des choses... Même Idir il était en CLIN, y a Youssef aussi qui l'était avec moi, et le frère d'Idir et Nasser... Y a Cliffer, pas cette année là, mais l'autre année, Cliffer il a été là-bas²⁰⁵

C'était où là-bas ?

CLIN ! Pour apprendre le français

Cliffer aussi il était là-bas ?

²⁰⁴ Les conseillers d'orientation-psychologue exercent leur activité sous l'autorité du directeur du centre d'information et d'orientation (C.I.O) dont ils relèvent. Ils assurent l'information des élèves et de leurs familles.

²⁰⁵ Cliffer, Idir et Youssef sont des élèves qui sont dans sa classe en SEGPA.

Oui, Cliffer, il était là-bas, mais pas...Cliffer il a été où j'étais, mais moi quand j'ai été là-bas, Cliffer c'était avant, il était parti là-bas avant.

Et après, en CM2 ils ont décidé de t'orienter en SEGPA ?

Comme j'avais des difficultés, alors euh...

Tu avais du retard ?

Oui j'ai pris du retard

Et après quand tu es arrivée au collège tu as trouvé ça comment ? Ça c'est passé comment ?

Ça s'est passé bien, j'ai été en SEGPA, voir comme ça, je pensais pas, pas voir, avoir les amis qui s'entendait avec moi et tout ça. Parce que quand, quand, ils ont, ils ont fait un, un petit truc dans mon, ça s'appelle mon cahier de, comme le carnet de correspondance, pour, euh, appeler, pour dire à mon père il vienne à cette journée...il est venu avec moi...Puis ils ont dit, ils ont dit devant moi et mon père, et puis j'ai, après, et puis après j'ai commencé à pleurer, tout ça. Parce que, j'ai dit peut-être, je vais faire, examiner tout ça, et les amis que j'avais je vais les perdre, et tout ça, mais en réalité je l'ai pas perdu, mais après, quand j'étais en 6^{ème}, j'ai vu que ça se passait bien.

Qu'est-ce que tu aimais bien au collège et la SEGPA ? Par rapport à l'école primaire ?

J'ai aimé l'école primaire, et moi, et moi, quelque part, j'ai aimé parce que y avait des gens qui m'embêtaient pas là-bas, j'étais tranquille là-bas, mais ici, euh, dans la classe ils m'embêtent trop, euh,...

Ils font des bêtises ? Ils t'embêtent comment ? Ils disent quoi ?

L'année, l'année dernière...Ils me traitent et tout ça, ils se moquent de moi, il dit, il dit des méchancetés sur moi. Hier, euh, l'année dernière j'ai été renvoyée deux fois à cause de Boris, et tout le temps...

Tu t'es battue avec lui ?

Non, je me suis pas battue avec lui, parce que moi j'ai, y a des trucs, y a des limites à tout, quand on m'embête, on m'embête...Et ba moi je commence à en avoir raz le bol, et puis, euh, et puis, après quand, quand je m'énerve, après, après la prof elle dit, elle dit de me donner le carnet, j'étais obligée j'ai donné mon carnet, elle met des observations ou des fois je suis exclue, deux fois à cause de Boris. Cette année, j'espère que ça va bien se passer, parce que eux...

Tu étais passé en conseil de discipline à cause de ça ?

Non, parce que comme je suis un, je suis un élève, euh, calme, pas, pas trop euh, pas trop euh, comme les autres quoi...Je suis pas agitée, si on m'embête pas, j'embête pas, y a pas de problème...Je provoque pas, quand on me parle, j'écoute et puis, euh, c'est tout je réponds pas, voilà.

C'est quoi les matières que tu aimes le plus ?

Ah, c'est maths, les maths avec Mr V....C'est plus les maths...

Pourquoi les maths avec Mr V., il apprend bien ?

Oui, il est plus...euh, oui, aussi l'anglais, c'est bien, parce que Mme L. elle est trop gentille. Elle, euh, je crois, quand elle m'a expliqué l'autre fois, je crois...avec elle, j'ai, on apprend plus, on peut, on va, on va aller, on va aller plus... (loin) avec elle. Car celui de l'année dernière, je, je suivais, mais pas trop quoi parce qu'il expliquait pas trop bien, il allait un peu trop vite et tout ça.

Mme L. elle, elle explique bien ?

Oui, elle elle explique très bien et puis hé, et puis les élèves, quand il va, quand il va dans sa classe ils sont calmes, ils sont pas comme, l'année dernière. L'année dernière, avec Mme R....c'était une catastrophe, quand on va là-bas, hein, ils sont trop agités, ils jettent des trucs comme ça, ils provoquent...et elle, et elle ce qu'elle fait...Et chez Mr V., je sais que je me plais, chez Mr V..

Et puis, je l'aime bien, le sens de, de l'humour, et puis il est bien, j'aime bien. Et chez Mme F., y a des trucs...que c'est c'est bien, y a des trucs c'est bien ; elle est gentille aussi, surtout cette année, cette année, je crois, cette année, de les, j'aime bien comme elle est, la façon qu'elle parle.

Les cours qu'elle t'apprend sont intéressants

C'est très intéressant parce que c'est l'année de 3^{ème}, en plus on va passer, le brevet (le CFG) après, vers la fin, et puis, euh, on va, on va, on va travailler avec, voilà, on va travailler avec les profs, mêmes avec Mr D. et Mme F., Mr V., avec tous le monde, donc on fait un petit peu chacun, voilà.

Ils vous aident bien pour progresser les profs ?

Voilà, j'aime bien, j'aime bien, j'aime bien tous les profs, y « m'expl »...y sont très gentils, ils expliquent bien, j'aime bien.

Et l'atelier comment ça se passe ?

L'atelier, euh...

Pourquoi tu as choisi l'atelier H.AS ? (l'entretien a eu lieu au cours de cet atelier)

Parce que c'est mon projet professionnel, parce que moi mon projet professionnel c'est, c'est aller, c'est de travailler dans des restos, faire la cuisine, servir des gens, et tout ça.

Et donc cet atelier t'apprend des choses pour ce métier là ?

Oui, voilà, j'apprends des choses pour ce métier là,... le... stage que je voulais faire, c'est dans la cantine comme la dernière fois j'ai fait...Parce que un c'est... petite enfance, deux : vente, et trois, eux, travail dans la cuisine (*cf. vœux pour son projet professionnel*), donc c'est un peu...voilà.

Et ton stage l'année dernière tu l'as fait où ?

L'année dernière je l'ai fait à Charles Peguy, où y a Jules Vernes à côté.

Dans l'école maternelle ?

Oui.

Avec les Assems ? S'occuper des enfants et tout ça ?

Oui c'était bien.

Tu veux travailler soit avec les enfants, soit dans la restauration ?

Oui, je crois que c'est dans la restauration, parce que, le petite enfance, avec les enfants, c'est euh, maintenant, c'est pas, c'est pas trop possible parce que... maintenant c'est dur...pour avoir...

Pour faire restauration, tu sais quelle orientation tu dois suivre ?

CAP cuisine...

Cette année alors tu vas faire ton stage à la cantine ?

Oui, parce que j'ai dit, l'année dernière, j'ai dit que, que, que je voulais, que je voulais faire avec les enfants, et travailler avec les enfants, plus la cuisine. C'est un peu ça, on voit les enfants, plus je fais de la cuisine et tout ça...C'est bien, je voulais voir comment ça se passe. Mais, toute à l'heure quand j'étais allé le voir, il m'a dit qu'il ne peut pas me prendre, là parce qu'il a quelqu'un. Mais l'autre (pour le 2^{ème} stage), il peut me prendre. Mais cela m'arrange pas trop, parce que je voulais le faire en premièrement, avec, mais dans la cantine comme ça avec les enfants faire la cuisine, et après, euh, voir comment ça se passe après. Après je vais travailler dans les, dans les restos normal, avoir des, servir des gens et tout ça. Comme ça, c'est plus bien...J'hésite, si, euh, sinon, sinon parce que comme je voulais, je vais aller en premièrement je vais aller chercher dans une autre, euh, hum...

Cantine ?

Parce que je voulais faire ça en première, et le deuxième, je voulais faire resto normal, c'est mieux.

Et tes notes, elles sont bonnes ?

Là, on va dire ça comme...c'est limite quoi, y a des, y a des matières que j'suis bien et y a des matières que je su...ça monte, ça descend

Les matières où c'est bien, c'est quoi ?

Bien, c'est maths, et puis euh, L'histoire un petit peu, et puis, euh, VSP, aussi un petit peu...

Et les matières où tu as des mauvaises notes ?

Oui, oui, c'est sciences, et puis euh, géographie, parce que, j'ai... mes matières, que j'ai...parce que y a des matières que...je sais pas comment, comment dire...

Tu n'arrives pas à comprendre ou c'est plus difficile ?

Y a des questions que je ne comprends pas.

Tu ne les comprends pas parce que tu n'arrives pas à les lire, ou parce que tu ne comprends pas les mots ?

Non, les, les, les, c'est, hum, le sens de savoir, l'éc... l'écriture...C'est pas le lire, maintenant j'ai un peu les problèmes, je vois flou, quand je lis, quand je lis un truc ça me fait mal aux yeux, ça me...faut

que j'aïlle à l'ophthalmo, même l'infirmière elle m'a fait passer un test et puis euh, y a un œil qui...faut que j'aïlle...mais je crois que je vais laisser parce que, les, en plus pour l'instant ils se moquent de moi et quand j'aurais des lunettes euh, ils vont dire, « ah ! T'as des problèmes de yeux », tout ça, c'est pas ma faute si y é....

Concernant tes résultats scolaires c'est plus ton père ou ta mère qui s'en occupe ?

C'est ma éh, c'est mon père...

C'est plus les notes ou le comportement qui est plus important pour lui ?

Le comportement, euh, elle, elle s'inquiète pas parce que, elle sait, il sait que je...que je me tiens bien. C'est plus sur le résultat. Mais, je, je travaille plus, même pendant les vacances, je travaillais plus...Je m'entraîne voilà.

Ta maman, elle s'occupe moins de tes résultats ? C'est plus ton papa ?

Oui, c'est, c'est mon papa, c'est pas ma mère. Ma mère elle s'occupe pas.

Ils font quoi comme travail tes parents ?

Mon père c'est maçon, ma mère elle travaille pas du tout, elle, elle travaille pas.

T'as des frères et sœurs ?

J'ai un petit frère, il est à l'école là, en maternelle, aux Erables. Et ma petite sœur, elle n'a pas encore, elle n'est pas encore à l'école, elle a 2 ans et demi, elle va avoir 3 ans au mois de juin.

C'est toi la plus grande ?

Oui c'est moi la plus grande, c'est moi qui s'occupe de beaucoup de choses, qui aide beaucoup ma mère.

Tu aides ta mère à faire quoi ? La cuisine...

La cuisine, je reste à côté d'elle, quand elle a besoin de quelque chose, elle me dit si y a des vaisselles à faire, je les fais. Je fais beaucoup de trucs je fais le ménage...

Ce que tu fais en atelier, les gâteau par exemple, il t'arrive avec les recettes de les refaire chez toi ?

Oui, ça s'est arrivé quelques fois

Tu étais fière de montrer ça à tes parents ?

Oui j'étais fière, j'étais fière de montrer ce que j'ai appris ici. Mais d'habitude je fais la cuisine, hein...C'est pas la première fois que je fais la cuisine.

Tu savais déjà faire la cuisine avant de venir ici ?

Voilà

Et tu fais quoi à manger à la maison ?

Des pâtes, les riz,...

Le mafé tu sais le faire ?

Oui (rire) ma mère elle m'a montré, comme ma mère elle fait la cuisine je me rapproche plus de, d'elle, que...

Ton papa ?

Mon papa, il reste dans le canapé (rire...), il fait rien, quand il a besoin de quelque chose, il dit de ramener ça, il reste dans le canapé...

Il est fatigué de sa journée de travail...

Quand il fait, euh, l'ordinateur, mais...c'est rare, c'est dans le canapé toujours (rire)

Les choses que tu aimes faire en dehors du collège (Sport, lire, internet, musique, danse...)

Je vais sur, euh, je vais...j'aide ma mère, je sors, je, je sors avec mes copines ! On va se balader, on va, on va aller à la piscine, au parc, ou je sors les petits avec mes copines, se balader, euh, ou je travaille sur l'ordinateur, ou je lis des livres, ou je regarde la télé.

Tu aimes lire quoi comme livres ?

Les bandes-dessinées...

Tu ne lis pas trop de livre, euh...

Non, euh, les livres, c'est mon truc c'est que j'aime pas trop lire. Mais je lis quand même tous les soirs, y a un bouquin, y a un truc à côté de moi, y a des livres, je prends, quand, quand je veux me coucher je me couche sur mon lit, je lis des trucs, et puis je, je regarde. Ma, lumière elle reste allumée,

du matin jusqu'au soir quand je me réveille... « Mon » télé aussi est restée allumée, est restée allumée dans la nuit.

Tu as une télé dans ta chambre ?

J'ai une télé dans ma chambre, j'ai un ordinateur, on a deux ordinateurs, dans ma chambre et dans le salon.

Tu m'as dit que tu étais au Mali, puis tu es venu en France depuis...

Ça fait, fin 2003, 2004, ça fait 4 ans et demi que je suis ici, alors là j'ai 14 ans.

Tu es déjà retourné au Mali ?

Le Mali, depuis, que je suis venu, j'y suis pas partie.

Tu as encore de la famille là-bas ?

Oui, j'ai ma grand-mère, mais, euh, le papy, des mamies là-bas des tantes...

Ça te manque un peu des fois ?

Ouais ça me manque un peu, ici l'ambiance, ici c'est pas bien.

Pourquoi ce n'est pas bien ?

Parce qu'on reste toujours enfermé dans, dans sa maison, euh,...

Alors qu'au Mali, c'était comment ?

Au Mali, euh, le..y a la grande cour et y a plusieurs personnes, mais, y a mes mamies, mes papys... Y a pas de gaz...

Tu te sentais comment là-bas ?

Je me sentais bien, et pour l'ambiance de l'école j'aimais pas trop.

L'ambiance de l'école au Mali ou ici ?

Non, ici, l'ambiance, l'est...

Les garçons ?

Ouais

Racontes moi un peu ?

Au Mali, quand on est en cours, ba euh, ils parlent Bambara, il nous connaît et tout ça, et même les personnes il connaît, il traite pas comme ça, normalement depuis l'âge de 6^{ème} jusqu'à aujourd'hui il devrait bien me connaître, il devrait pas, depuis, euh, les garçons c'est depuis l'âge de 6^{ème} qu'ils sont comme ça, je sais pas pourquoi. Hier, j'étais partie voir Mme L. (une des CPE), parce que, parce que, depuis, je ne sais pas quand, surtout Hassan, il euh, il me fatigue. Même, euh, toute la classe, ils m'énervent, même Emilien, Emilien, il était calme, ba maintenant il a commencé, il a commencé à m'embêter un petit peu.

Vous êtes combien de filles dans ta classe ?

Deux, et euh...c'est dur...on a envie de travailler tout le temps. Et tout le temps, euh, on s'arrête parce que quelqu'un il a un problème...

Pour toi ça sert à quoi les cours, l'école ? Tu t'en fais quelle image ?

Ba, ba, d'apprendre des, des choses tous les jours, ça, j'aime bien, comme ça je ferais. Parce que les gens qui sont, qui sa..qui savent pas lire, écrire, il peut pas trav..., il peut trouver des travaux mais c'est dur. Mais il faut, c'est mieux, de travailler dans l'école, d'avoir son brevet et tout ça, comme ça tu peux trouver un travail facilement.

Résumé :

Section enfants sauvages

Le rapport à la scolarisation des élèves de S.E.G.P.A.

Les recherches sociologiques s'intéressent souvent aux élèves en « échec scolaire » au collège, mais parlent très rarement des élèves de S.E.G.P.A. qui arrivent au collège avec des difficultés lourdes qui ne peuvent intégrer le cursus « normal ». Quel est le rapport à la scolarisation de ces élèves ? Vivent-ils leur scolarisation comme stigmatisante ? Quels sont leurs réussites et leurs échecs ? Le suivi de la famille de la scolarité, etc. Dans le cadre d'une sociologie du « sujet » tel que définie par Bernard Charlot dans sa sociologie du « rapport au savoir », nous verrons si ces structures adaptées peuvent-être un lieu de remobilisation scolaire pour ces élèves. A partir d'une approche ethnographique et des entretiens réalisés auprès d'élèves, nous tenterons de mettre en perspective nos observations de ces trajectoires scolaires au regard des débats sociologiques sur ces questions. Malgré le caractère stigmatisant de ces filières, sous certaines conditions elles peuvent-être un lieu de reprise de confiance pour ces élèves. Enfin, nous interrogerons les différentes politiques éducatives qu'elles proviennent de l'éducation nationale ou de la politique de la ville, pour voir quelles améliorations seraient nécessaires pour une meilleure cohérence

Mots clefs : SEGPA, Sociologie de l'éducation, rapport à la scolarisation, sections d'enseignement adapté; stigmatisation, échec scolaire, politique de la ville, projet de réussite éducative, enseignement professionnel, atelier.

How do pupils feel their schooling in adapted teaching sections?

Sociologic studies often take interest in low achievers on secondary school but rarely in adapted teaching sections (SEGPA) ones. These pupils know very low difficulties what don't allow them to fit ordinary degree course. Because of these difficulties, how SEGPA pupils dread schooling? Do they live it as stigmatizing? What are their success and failure? What's the role of family in such situation? On the one hand, we try to demonstrate how these adapted schools are a real place of remobilisation for these pupils like Bernard Charlot in his theory of "rapport au savoir". On second one a symbolic-interactionism method and thanks to few pupils interviews we try to see educational matters. As a predominantly micro theoretical perspective the concentration is on subjective experiences because it enables us to understand individual behaviors in the context of society. In despite of their stigmatizing characteristic, SEGPA often encourage pupils to have confidence in themselves. At last, we will identify how different educational politics will be improved for a better coherence.

Keys-words : Educational System ; School attitude ; Youth ; Survey ; Aims of Education ; Vocational Integration ; Social Integration ; Value.

