

Université de Pau et des Pays de l'Adour

UFR lettres, langues, Sciences Humaines et Sport



Paroles de collège.
Analyse des manifestations de la « violence symbolique » à travers l'étude d'un établissement palois

Mémoire présenté le **28 novembre 2014** par

MATHIAS GIBERT

sous la direction de :

BERNARD DUPERREIN, *Maître de Conférences en Sociologie, Responsable pédagogique du CIEH (UPPA)*

&

LIONEL DUPUY, *Géographe, chercheur associé au laboratoire « SET » (UPPA)*

pour l'obtention du

CERTIFICAT INTERNATIONAL D'ÉCOLOGIE HUMAINE



Devant un jury composé de :

Bernard Duperrein *Maître de Conférences en Sociologie, laboratoire SET, UPPA*

Florence Dupouy *Principale de Collège, Pau*

Lionel Dupuy *Docteur en Géographie, chercheur associé au laboratoire SET, UPPA*

Abel Kouvouama *Professeur d'Anthropologie, laboratoire ITEM, UPPA*

Franck Peyrou *Inspecteur de l'Éducation nationale ASH, DSDEN 64*

Remerciements

Je tiens à remercier mes deux directeurs de mémoire : Bernard Duperrein qui m'a donné des clés pour « entrer » dans la sociologie de Pierre Bourdieu et dans d'autres passionnants domaines qui m'étaient étrangers, comme l'anthropologie structurale. Pour ses précieux conseils bibliographiques, sa bienveillance et son hospitalité. Lionel Dupuy pour son suivi rigoureux et son soutien constant depuis les premières réflexions sur ce mémoire début 2013 ; pour m'avoir guidé, rassuré et conseillé tout au long de cette aventure, et pour le travail fondamental de relecture et de mise en page. À tous les deux pour la façon dont ils animent le CIEH, formation transdisciplinaire indisciplinée où la variété et la qualité des intervenants s'associent à la convivialité et la richesse des interactions entre étudiants et avec les enseignants.

Je remercie l'Inspection Académique pour m'avoir accordé un congé de formation sans lequel ce mémoire de recherche n'aurait pu aboutir, particulièrement Monsieur Franck Peyrou, Inspecteur ASH, qui m'a soutenu dans ce projet. Je remercie également Madame Florence Dupouy, Principale du collège¹, pour la confiance qu'elle m'a accordé en m'autorisant à organiser des entretiens avec les élèves.

S'il n'est pas possible de les citer ici, ma profonde reconnaissance va à tous les membres de la communauté éducative du collège qui ont contribué à ce travail en acceptant d'être interviewés : merci aux élèves du collège pour avoir totalement joué le jeu avec spontanéité et sincérité, créant de riches et authentiques situations d'échange. Merci aux adultes pour leur implication et leur franchise dans ces discussions. Mener ces entretiens, qui étaient d'abord des moments d'échange et de réflexion partagée entre collègues, a été une formidable expérience pour moi.

J'adresse une pensée fraternelle et chaleureuse à tous mes camarades étudiants au CIEH avec lesquels j'ai suivi ces deux années d'études ; pour les aides, conseils, encouragements et les discussions qui m'ont fait avancer dans ma réflexion. J'ai eu un plaisir immense à suivre cette formation avec eux. Je tiens à remercier ma camarade de classe de sixième et amie de toujours Eugénie Selosse pour son aide aux retranscriptions d'entretiens, ses minutieuses corrections et ses chaleureux encouragements. Enfin, mes remerciements vont à Marion, ma compagne, pour le travail de relecture et de correction, mais aussi et surtout pour sa patience, sa compréhension et sa confiance. Pour avoir accepté que la longue et accaparante rédaction de ce mémoire perturbe l'équilibre de notre petit écosystème familial ; pour son soutien et ses encouragements précieux.

¹ Pour des raisons évidentes d'anonymat, le collège au sein duquel j'ai réalisé ce travail ne sera jamais nommé avec précision.

À Liam, Pablo, et tous leurs copains qui seront bientôt des collégiens.

Sommaire

Avant-propos.....	4
Introduction générale.....	5
Première partie.....	9
I – L'école est-elle en crise ?	10
A) <i>Le verdict des enquêtes internationales</i>	10
B) <i>Des phénomènes qui contribuent à un sentiment de crise</i>	17
II – Éléments de compréhension du système scolaire.....	21
A) <i>La sociologie : un outil pour comprendre</i>	21
B) <i>Quelques mécanismes de l'école aujourd'hui</i>	24
III – Le collège : éléments d'analyse	30
A) <i>Comment se représenter le collège ?</i>	30
B) <i>Petite histoire du collège en France</i>	32
C) <i>Le collège unique entre ambition égalitaire et réalité sélective</i>	33
Conclusion de la première partie	43
Deuxième partie.....	44
I - Le point de vue des premiers acteurs : les collégiens.....	45
A) <i>Présentation de l'enquête</i>	45
B) <i>Les représentations du collège</i>	49
II - Les collégiens parlent des cours : manifestations de la violence symbolique au collège.....	60
A) <i>Le découragement par les mauvaises notes ou la non-réussite</i>	60
B) <i>Le découragement par rabaissement scolaire : une violence symbolique fortement exprimée par les élèves</i>	67
C) <i>Comment interpréter les phénomènes d'humiliation ?</i>	71
D) <i>Une hostilité ressentie, diffusée, entretenue par la violence symbolique</i>	75
III - L'organisation de l'institution : un cadre générateur de violence symbolique ?.....	81
A) <i>Les entretiens avec les enseignants et les adultes du collège</i>	81
B) <i>La gestion de l'hétérogénéité au cœur des difficultés exprimées</i>	86
C) <i>La violence symbolique est-elle une fatalité ?</i>	95
Conclusion de la seconde partie	106
Conclusion générale.....	107
Bibliographie.....	111
<i>Index des tableaux, diagrammes, documents et schémas</i>	113
Table des matières	114

Avant-propos

L'idée de départ qui a présidé à la réalisation de ce mémoire d'écologie humaine était de développer une réflexion transdisciplinaire sur le système éducatif.

Pourquoi un tel sujet ?

D'abord pour des raisons professionnelles et personnelles : je travaille en tant « qu'enseignant spécialisé » dans un collège palois où j'accompagne des adolescents en situation de handicap mental. Mes parents sont eux-mêmes instituteurs. L'école a donc toujours été très présente dans mon environnement. Réfléchir sur le fonctionnement de cet objet complexe qu'est le système d'enseignement, c'était donc aussi un peu réfléchir sur moi.

Ensuite parce qu'il s'agit d'un sujet qui nous concerne tous directement. Chacun d'entre nous a une expérience scolaire qui l'a plus ou moins profondément marqué, qui a contribué à forger sa façon d'être, sa vision de lui-même, son rapport aux autres, souvent sa vie professionnelle aussi. Que ce soit en nous transmettant des connaissances et des savoirs, mais aussi des principes et des valeurs, l'école nous construit. Parfois cette construction se fait « à côté » de l'école ou en opposition avec elle, mais son influence sur ce que nous sommes est considérable. Personne ne traverse indemne sa scolarité², on en ressort nécessairement transformés. Adultes, l'école est toujours présente dans nos vies à travers les traces que l'on garde de sa propre expérience scolaire ou encore la scolarité de nos enfants qui renvoie nécessairement à la notre. Tout le monde a un avis sur le système scolaire, j'ai pu le constater au CIEH lorsque les séances de suivi des mémoires se transformaient en un passionnant débat sur l'éducation.

Les livres, analyses, rapports et publications sur l'école sont innombrables. Que pouvait apporter un mémoire de plus sur ce sujet ? La démarche d'écologie humaine se caractérise par une approche transdisciplinaire, non-cloisonnée, qui allie ouverture et rigueur scientifique. Il ne s'agit donc pas d'un ouvrage spécialisé ni de l'œuvre d'un « spécialiste » de l'éducation ou de la pédagogie mais bien du travail de recherche d'un acteur du système éducatif qui, aidé par des supports théoriques variés, interroge son environnement professionnel. La singularité de ce travail tient donc avant tout dans la démarche qui lui a permis de voir le jour. Ce mémoire s'adresse à tous ceux qui se questionnent sur le système éducatif et le collège en particulier : enseignants, parents, professionnels ou non. Ce mémoire ne sera probablement pas lu par le Ministère de l'Éducation nationale, il ne changera pas le fonctionnement l'école. Mais il a fait évoluer mon regard sur ce système et il pourra peut-être aider à alimenter la réflexion de ceux qui le liront.

² Le titre du livre de François DUBET, *Faits d'école*, Paris, Éditions E.H.E.S.S., 2008, une des bases bibliographiques de ce mémoire, est éloquent sur ce point.

Introduction générale

Une réflexion sur le système éducatif est un sujet à la fois personnel et universel. Personnel par notre histoire familiale et notre situation professionnelle, universel parce que l'école nous concerne tous. Mais un sujet trop vaste ! Il était impossible, même dans le cadre d'un mémoire d'écologie humaine, d'analyser dans son ensemble le fonctionnement de l'école³ et il s'est avéré nécessaire de trouver un angle d'approche plus précis.

Il nous est d'abord paru évident et logique de centrer notre analyse sur le collège, l'environnement professionnel dans lequel nous évoluons depuis huit ans. Etant enseignant spécialisé responsable d'un dispositif ULIS⁴, notre approche et notre perception du collège est particulière car elle est influencée par notre place dans le système éducatif. Notre fonction consiste en effet à aider et accompagner des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives afin de les amener à suivre une scolarité la plus normale possible au collège. A ce titre, nous sommes confrontés au quotidien à la tendance « naturelle » du système éducatif à exclure ceux qui ne peuvent pas s'y adapter. Indépendamment de la bonne volonté des uns et des autres ce processus de sélection nous semblait inhérent à l'organisation de l'institution qui ne favorise pas la prise en compte des difficultés individuelles que peuvent rencontrer les élèves.

Cette sensibilité particulière liée à notre position dans le collège nous a ainsi donné un angle d'analyse. Car l'observation du fonctionnement du collège et les difficultés récurrentes auxquelles sont confrontés les professeurs nous portaient à penser que la problématique de nos élèves en situation de handicap pouvait, dans une certaine mesure, se généraliser à tous les élèves qui pour diverses raisons ne rentrent pas complètement dans le « cadre scolaire ». Or ces élèves seraient de plus en plus nombreux selon les équipes enseignantes et un certain malaise est perceptible devant une situation qui semblerait se dégrader, alimentant au sein du collège un sentiment de « crise » du système éducatif. Ces observations, ces ressentis liés à une pratique professionnelle étaient au départ de notre réflexion et ont eu besoin de trouver leur traduction et leur interprétation dans des livres, des études et des analyses existantes.

Un cadre théorique s'est peu à peu construit autour des ouvrages suivants :

³ Dans ce mémoire, le terme « école » désignera généralement le système scolaire français. Au sens large, ce terme englobe donc tout le cursus scolaire, de la maternelle à la fin des études. L'objet de notre réflexion est le collège, mais la plupart des ouvrages et travaux de recherche sur lesquels nous nous appuyons traitent du système scolaire dans son ensemble ou au moins des unités plus larges (école primaire et collège ou collège et lycée). Du reste, il semble impossible de mener une analyse pertinente du fonctionnement du collège indépendamment du reste du système éducatif (voir première partie, III, A, 2, *un système ouvert*). Voilà pourquoi dans cette première partie il est presque autant question « d'école » en général que de collège, même si toutes les observations et analyses valables sur l'école s'appliquent évidemment aussi au seul collège.

⁴ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Dispositif d'aide et d'accompagnement à la scolarisation de jeunes en situation de handicap.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970

DUBET François - *Faits d'école*, Paris, Éditions E.H.E.S.S., 2008

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

Ces supports théoriques nous ont donné un panorama des principaux enjeux et évolutions récentes du système scolaire français (Dubet) ainsi qu'un modèle d'analyse sociologique mettant à jour les rapports de forces dissimulés du système éducatif (Bourdieu). Nous avons pu mieux percevoir comment le processus de *démocratisation scolaire* est illusoire car il relèverait en fait d'une *massification* où les inégalités d'accès à l'école ont été remplacées par les inégalités de réussite scolaire. Le système éducatif nous est apparu comme le lieu où s'effectue un tri social de façon dissimulée, ce qui tend à le rendre légitime et acceptable par tous. *L'égalité des chances* et le *mérite* joueraient le rôle de *fictions nécessaires* à la légitimité de ce système. Le collège, dernière étape de la scolarité obligatoire, serait soumis à une tension particulièrement importante puisque c'est à son niveau qu'une partie des destins scolaires sont révélés et scellés, avec l'orientation vers des filières distinctes et socialement différenciées (apprentissage, lycée professionnel, lycée d'enseignement général). Tirillé entre la mission affichée de lutte pour réduire les inégalités de réussite et une fonction sociale dissimulée de tri et de production d'une hiérarchie, le collège unique nous est apparu alors comme le théâtre de contradictions et de tensions permanentes.

De nombreux articles et publications (cités en bibliographie) sont venus compléter ce premier corpus théorique, parmi lesquels les travaux de Pierre Merle :

MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, 2012

L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?, PUF, 2005

Les notes, secrets de fabrication, PUF, 2007

Notre perception du fonctionnement du collège s'est affinée à la lumière de ces recherches théoriques. Ce qui relevait souvent d'une vague intuition a été parfois confirmé et explicité et ces ouvrages, qui s'appuient tous plus ou moins directement sur le modèle d'analyse de Bourdieu et Passeron, nous ont surtout permis de prendre conscience de mécanismes sociaux qui nous avaient échappé jusqu'alors. Avec la découverte de la sociologie nous avons pu mesurer à quel point certains concepts (*l'habitus, les champs sociaux, la violence symbolique*)⁵ et modèles (*la reproduction*) peuvent aider à concevoir plus clairement le réel. La publication des résultats des enquêtes PISA⁶ en décembre 2013 est venue dans une large mesure confirmer la pertinence de l'analyse sociologique sur la force des déterminismes sociaux dans le système français. Les choses paraissaient alors (trop ?) claires : la mise à jour des mécanismes en jeu était en cohérence avec les

⁵ Ces concepts sont présentés et expliqués dans la première partie (II, A).

⁶ Programme International de Suivi des Acquis des élèves.

résultats des enquêtes internationales, que nous avons d'ailleurs intégrés dans notre étude. Mais notre formation au CIEH nous a aussi appris à nous méfier des évidences et à ne pas confondre un modèle d'analyse, qui reste un outil mental d'appréhension de la réalité, avec cette même réalité qui est nécessairement plus complexe. Notre démarche de recherche nous a donc naturellement amené à confronter notre perception du collège, enrichie des outils théoriques de la sociologie, avec la réalité du terrain.

En se basant sur le fait largement confirmé par les enquêtes internationales que les inégalités de réussite scolaire sont en grande partie socialement déterminées, il s'agissait pour nous de chercher comment ces déterminismes se manifestent au collège. Le concept de *violence symbolique*⁷, cette violence non-perçue qui impose des significations et un arbitraire culturel, nous est apparu pertinent pour réaliser cette recherche.

Une problématique est née : quelles sont, si elles existent, les manifestations observables de la *violence symbolique* au collège ?

Après avoir hésité entre différentes méthodes d'observation et de recueil de données (nous avons envisagé entre autres l'analyse des appréciations sur les bulletins trimestriels ou encore l'utilisation de questionnaires écrits à destination des élèves), nous avons finalement opté pour des entretiens semi-directifs. Cette nouvelle phase de notre recherche a été particulièrement passionnante et enrichissante. Car il n'était pas envisageable, en particulier avec les élèves, de les interroger de but en blanc sur un processus qui par définition est en grande partie inconscient⁸. De plus un des risques de cette enquête de terrain tenait dans la force « aveuglante » de nos propres présupposés : il fallait lutter contre la tendance à trop orienter les propos pour les faire « rentrer » dans notre modèle d'analyse⁹. Les conseils méthodologiques de Luc Van Campenhout et Raymond Quivy nous ont aidés à construire des entretiens plus fiables¹⁰, en tenant compte de la possibilité de certains biais. Notre approche avec les élèves s'est donc orientée sur des discussions assez ouvertes et libres autour de la vie au collège, la perception des cours et des apprentissages. Des entretiens avec les adultes ont ensuite été organisés sur ce même modèle, en centrant un peu plus les discussions sur le thème de la reproduction des inégalités sociales.

Il s'agissait un peu à la manière de l'anthropologue de « traverser » le collège, cet espace de

⁷ Voir la première partie, II, A, 3, *La violence symbolique*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ On pense ici au phénomène de « rationalisation » décrit par Edgar MORIN et qui serait caractéristique des dérives idéologiques. Ce processus consiste à distordre le réel pour la faire rentrer coûte que coûte dans le modèle d'analyse qu'on lui applique. « La pathologie de l'idée est dans l'idéalisme, où l'idée occulte la réalité qu'elle a pour mission de traduire et se prend pour seule réelle. » Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur, 1990, p. 23.

¹⁰ VAN CAMPENHOUT Luc & QUIVY Raymond, *Manuel de recherches en sciences sociales*, 4^{ème} édition, Dunod, 2011. Les réflexions sur les interactions entre enquêteur et enquêté contenues dans « La misère du monde » nous ont également aidé et guidé : BOURDIEU Pierre (sous la direction de), *La misère du monde*, Seuil, 1993, chapitre « comprendre » p. 1389 à 1447.

vie où plusieurs dizaines d'adultes et plusieurs centaines d'adolescents de onze à quinze ans sont en interaction. Essayer de comprendre pourquoi les uns et les autres sont là, quelles sont leurs attentes, leurs représentations, leurs ressentis, et comment s'organisent les interactions entre ces différents acteurs. La réponse à notre problématique de départ a pu s'élaborer peu à peu, essentiellement pendant la phase de retranscription et d'analyse du contenu des entretiens. Nous avons alors tenté de relever dans les propos des collégiens des éléments qui pouvaient se rapporter à l'expression de la *violence symbolique*. Les phénomènes recensés se situent pour l'essentiel dans la relation pédagogique entre collégiens et enseignants. Du côté des adultes, l'analyse des entretiens nous a permis de mieux identifier certains facteurs générateurs de *violence symbolique* et qui résident majoritairement dans l'organisation de l'institution et les conditions d'exercice de la mission d'enseignement. D'autres processus comme la ségrégation scolaire ont aussi été perçus et intégrés dans l'analyse.

Ce mémoire s'articule donc en deux grandes parties.

La première partie pose le cadre théorique de notre analyse. Nous y présentons certains résultats des enquêtes PISA publiés en décembre 2013 et qui pointent le déterminisme social très marqué du système scolaire français. La fiabilité de ces enquêtes y est aussi questionnée. Nous exposons ensuite dans cette partie notre corpus théorique qui donne des éléments de compréhension et d'analyse du système scolaire en général et du collège en particulier.

La seconde partie est basée sur l'étude du contenu des entretiens menés au sein de mon Collège, à Pau, entre mai et juillet 2014. Les propos des élèves ont permis de faire émerger différentes formes de manifestations de la *violence symbolique*, génératrice de désengagement scolaire pour une partie des élèves. Les entretiens avec les adultes permettent, entre autre, de pointer les difficultés structurelles que rencontrent les enseignants pour gérer l'hétérogénéité des classes et faire réussir tous les élèves. L'institution, dans son organisation même, apparaît alors comme un cadre générateur de *violence symbolique*.

Nous essayons en conclusion de reprendre les principaux résultats de l'enquête au regard de la problématique de départ. Nous y exposons dans quelles mesures ces résultats peuvent confirmer les hypothèses nées de nos recherches théoriques et de nos intuitions premières, mais aussi poser d'autres questions et ouvrir quelques nouvelles perspectives de recherche.

Première partie

Dans cette première partie nous allons d'abord nous intéresser à des phénomènes ou des observations qui pourraient témoigner d'une « crise » de l'école (I). Comme en témoignent les enquêtes internationales PISA¹¹ qui renvoient l'image d'un système éducatif français moyennement performant et particulièrement inégalitaire (A), un certain malaise est perceptible dans l'éducation depuis plusieurs années. L'analyse des évolutions structurelles comme la massification scolaire aide à comprendre en quoi ce malaise est en partie dû à des « désajustements » entre la culture scolaire et la culture de masse (ou « populaire ») de nombreux élèves (B). Ainsi, alors que l'attention se focalise sur la violence scolaire, phénomène subjectif perçu comme une nuisance « externe », indépendante de l'école et qui viendrait menacer l'institution en se manifestant en son sein (C), il apparaît au contraire que certains processus comme la violence symbolique seraient induits par l'institution scolaire et générateurs de violence.

Pour mieux comprendre les interactions à l'œuvre dans le système scolaire (II), nous introduirons des concepts sociologiques tels que l'*habitus*, le *champ social* ou encore la *violence symbolique* (A). Certains mécanismes de l'école d'aujourd'hui (B) seront alors mis en lumière : le renforcement de la compétition scolaire dans un contexte de crise économique et sociétale, la sélection par l'échec qui favorise la reproduction des inégalités ou encore la notion centrale de « mérite ».

Nous centrerons ensuite notre étude sur le collège (III), notre objet d'étude pour ce mémoire. Après avoir rappelé que cet objet d'étude est un système complexe et ouvert, ce qui rendra nécessairement notre analyse parcellaire et subjective (A), nous nous emploierons à retracer l'histoire du collège dans l'institution scolaire (B). Enfin, nous essaierons de mettre à jour des processus dissimulés de sélection et de ségrégation qui seraient au cœur du fonctionnement du collège unique et offriraient un terrain favorable à l'expression de la *violence symbolique* (C).

¹¹ PISA : *Program For International Student Assesment* en Anglais, *Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves* en Français.

I – L'école est-elle en crise ?

A) Le verdict des enquêtes internationales

1) les enquêtes PISA

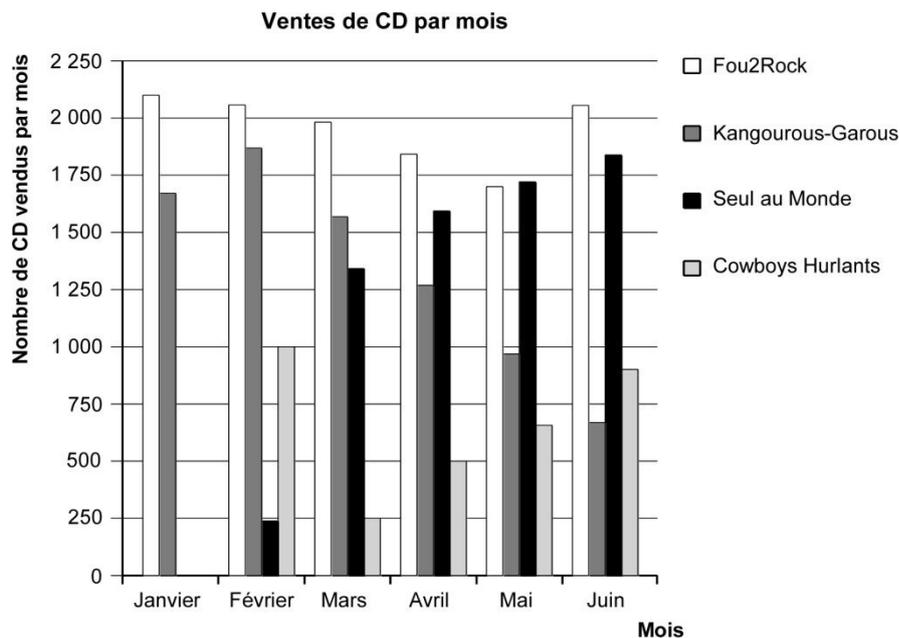
Les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) sont effectuées tous les 3 ans depuis l'an 2000 par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). Elles visent à mesurer et comparer les performances des systèmes éducatifs de plusieurs pays (65 pays concernés par l'étude en 2012, dont 34 pays membres de l'OCDE). En France, la dernière enquête a été effectuée en mai 2012 sur un échantillon de 5682 adolescents de 15 ans, donc en fin de scolarité obligatoire, répartis dans plus de 200 établissements (collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels, lycées agricoles)¹².

2) contenu des enquêtes

Les enquêtes PISA évaluent dans chaque pays le niveau de maîtrise pratique de nombreuses connaissances et compétences dans les domaines de la compréhension de l'écrit (lecture), la culture mathématique et la culture scientifique, à travers une série de questions (voir l'exemple du document 1). Les enquêtes cognitives sont complétées par un « questionnaire contextuel » qui relève des informations sur les caractéristiques de l'élève et son parcours scolaire, le contexte et les ressources de la famille (profession des parents, accès du foyer à la culture et à diverses ressources matérielles), le climat dans la classe et dans l'établissement et, pour l'enquête 2012, des questions relatives à l'apprentissage des mathématiques et de la résolution de problèmes.

¹² Chiffres publiés sur le site du Ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/> [consulté le 27/03/2014].

En janvier, les groupes *Fou2Rock* et *Kangourous-Garous* ont chacun sorti un nouveau CD. En février, c'était au tour des groupes *Seul au Monde* et *Cowboys Hurlants* de sortir chacun leur CD. Le diagramme suivant montre les ventes de ces CD de janvier à juin.



Question 2 : HIT-PARADE

Au cours de quel mois le groupe *Seul au Monde* a-t-il vendu, pour la première fois, plus de CD que le groupe *Kangourous-Garous* ?

A – Aucun mois / B – Mars / C – Avril / D – Mai

Document 1 : Exemple de question d'évaluation de la culture mathématique (niveau 1).

Source : OCDE – Enquête PISA 2012.

3) en France : les performances des élèves jugées « moyennes »

Pour les mathématiques, l'enquête 2012 fait ressortir une baisse des résultats des élèves français depuis 2003 (surtout marquée entre 2003 et 2006). De plus l'OCDE mentionne dans son rapport que

par rapport aux résultats de 2003, il y a à peu près autant d'élèves très performants (niveaux 5 et 6 de compétences) en France, mais surtout beaucoup plus d'élèves en difficultés (en dessous du niveau 2 de compétences), ce qui sous-entend que le système s'est dégradé principalement par le bas entre 2003 et 2012¹³.

Concernant la compréhension de l'écrit les résultats des élèves en France sont comparables à ceux de 2000 (une baisse a été constatée entre 2000 et 2006 puis une hausse entre 2006 et 2012). « Cependant les écarts de performances en compréhension de l'écrit se sont creusés sur cette

¹³ OCDE, *Note par pays : France*, accompagnant la publication de l'enquête PISA, Décembre 2013, p. 1. Disponible sur le site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [consulté le 27/03/2014].

période » précise le rapport de l'OCDE¹⁴, avec une baisse des résultats des élèves les moins performants et une hausse équivalente des résultats des plus performants. Il est à noter également qu'un écart croissant de performance en compréhension de l'écrit a été constaté entre les sexes (les filles étant plus performantes que les garçons dans ce domaine). En sciences, le niveau de performance des élèves français relevé par PISA est resté stable depuis 2006.

Dans les trois domaines évalués (mathématiques, compréhension écrite et sciences), les performances des élèves français se situent « dans la moyenne » des pays de l'OCDE (voir tableau 1) avec des indices de résultats proches de l'indice moyen relevé dans les 34 pays membres. La France se positionne ainsi à la 25^{ème} place des 65 pays concernés par l'enquête 2012 et à la 18^{ème} place en ce qui concerne les 34 pays de l'OCDE. Ce classement, qui focalise toute l'attention des médias, n'est pourtant pas l'information la plus pertinente que nous donnent les enquêtes PISA (voir « pertinence et limites de PISA »).

	MATHEMATIQUES	COMPREHENSION ECRIT	CULTURE SCIENTIFIQUE
<i>MOYENNE OCDE</i>	494	496	501
<i>FRANCE</i>	495	505	499

Tableau 1 : Indices de performances moyennes relevées par PISA en 2012 (élèves de 15 ans).

Source : OCDE enquêtes PISA 2012.

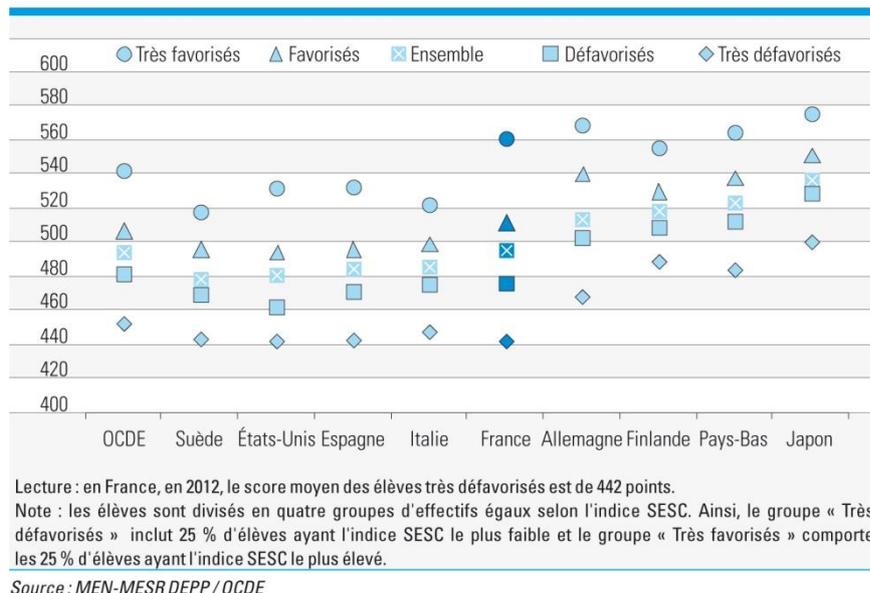
4) PISA pointe en France des inégalités très marquées et socialement déterminées

Les études PISA révèlent des écarts de résultats de plus en plus importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Or, grâce aux « questionnaires contextuels » il est possible d'observer la force du lien entre résultats et milieu social d'origine. Les élèves de l'échantillon ont été partagés en quatre groupes d'effectifs égaux selon leur indice de catégorie sociale et les résultats ont été comparés par quartile. Pour les performances en mathématiques (domaine central de l'étude 2012), l'OCDE indique qu'« en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus forte que dans la plupart des autres pays de l'OCDE »¹⁵.

¹⁴ *Ibid.*, p. 1

¹⁵ *Ibid.*, p. 10. Disponible sur le site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [consulté le 27/03/2014]. Voir les documents 2 et 3.

GRAPHIQUE 3 – Score moyen en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves



Document 2 : Score moyen en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves.

Source : OCDE. Infographie publiée sur le site lemonde.fr du mardi 3/12/2013, consulté le 25/03/2014.

Le graphique du document 2 montre que l'écart de performances en mathématiques entre élèves très favorisés et élèves très défavorisés (matérialisé par la distance entre le « rond » et le « losange ») est plus marqué en France que dans les autres pays de l'OCDE.

Ce déterminisme du système français apparaît sous plusieurs angles dans l'enquête. Ainsi, on constate que le pourcentage d'élèves « résilients »¹⁶, ceux qui parviennent à s'arracher aux déterminismes sociaux, est inférieur en France à la moyenne de l'OCDE. Ou encore le classement 2012 en mathématiques par pays montre qu'il y a un écart de 20 places entre les performances des élèves du 1^{er} quartile socioculturel (13^{ème} place sur 65) et ceux du dernier quartile (33^{ème} place sur 65). Cet écart est plus marqué en France que dans tous les pays participants à l'enquête¹⁷. Enfin le rapport de l'OCDE souligne qu'« en France, le système d'éducation est plus inégalitaire qu'il ne l'était 9 ans auparavant. En d'autres termes, lorsqu'on appartient à un milieu défavorisé, on a aujourd'hui moins de chances de réussir en France qu'en 2003 »¹⁸.

¹⁶ Élèves résilients : élèves les plus défavorisés (qui appartiennent au dernier quartile pour l'indice socio-économique) qui se placent dans le groupe d'élèves aux meilleures performances (c'est-à-dire parmi les 25% d'élèves obtenant les meilleures performances).

¹⁷ *Op. cit.*, OCDE, p. 11.

¹⁸ *Ibid.*, p. 13.

	PISA 2003		PISA 2012		Évolution entre 2003 et 2012	
	Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice	% de la variance du score expliquée par l'indice	Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice	% de la variance du score expliquée par l'indice	Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice	% de la variance du score expliquée par l'indice
Allemagne	44	24	43	17	- 1	- 7
Espagne	27	13	34	16	6	3
États-Unis	42	19	35	15	- 7	- 4
Finlande	28	10	33	9	5	- 1
France	43	20	57	22	14	2
Italie	31	12	30	10	- 1	- 2
Pays-Bas	39	18	40	12	0	- 7
Suède	36	14	36	11	- 1	- 4
OCDE	39	17	39	14	0	- 2

Note : la moyenne de l'OCDE est calculée sur les 29 pays participants en 2003 et en 2012. Les valeurs significatives sont indiquées en gras.

Source : MEN-MESR DEPP / OCDE

Document 3 : Relation entre la performance des élèves en culture mathématique et l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). Source : Ministère de l'Éducation nationale / OCDE (décembre 2013)

Ce tableau (document 3) montre que la variation du score en mathématiques associée à la variation d'une unité de l'indice de catégorie sociale (indice SESC) est de 57 points en 2012 en France, soit 14 points de plus qu'en 2003. La France est le pays de l'OCDE où ce phénomène est le plus marqué, mais aussi celui où l'évolution a été la plus prononcée depuis 2003. Ce résultat a conduit les analystes à déclarer que « la France est en tête du déterminisme social parmi les pays de l'OCDE »¹⁹. PISA nous apprend aussi que les élèves issus de l'immigration en France sont « au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves peu performants »²⁰, inégalité là aussi plus marquée que dans la moyenne de l'OCDE.

5) PISA soulève la question du manque de confiance et de l'anxiété des élèves

Une autre particularité des élèves français tiendrait au fait qu'ils manquent de confiance en eux²¹ par rapport aux enfants du même âge des autres pays enquêtés, ce qui s'accompagne d'un manque de persévérance face aux difficultés²². L'anxiété des jeunes français, particulièrement en situation d'évaluation, serait aussi parmi les plus importantes des pays de l'OCDE d'après les mesures des enquêtes PISA²³ et cette anxiété toucherait plus les élèves issus de milieux défavorisés.

En France, les élèves sont plus anxieux qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, tendance qui est encore plus marquée parmi les élèves issus d'un milieu défavorisé. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en France, après le Portugal et la Pologne, que l'on observe l'écart le plus important entre élèves issus d'un milieu défavorisé et élèves issus d'un milieu favorisé dans la proportion d'élèves déclarant « Je me sens

¹⁹ KESPAIK Saskia & SALLES Franck, *Note d'information n°13-31*, Décembre 2013, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), p. 4.

²⁰ *Op. cit.*, OCDE, p. 12.

²¹ *Op. cit.*, OCDE, p.15-16, analyse des réponses des élèves français à une série de questions sur leur confiance en leurs compétences en mathématiques.

²² *Ibidem.*

²³ *Ibid.*, p. 16, analyse des réponses des élèves par rapport à leur ressenti concernant l'apprentissage des mathématiques.

perdu quand j'essaie de résoudre un problème de mathématiques »²⁴.

6) Pertinence et limites des enquêtes PISA

Pour notre mémoire dont le sujet central tourne autour des mécanismes de reproduction des inégalités sociales à l'école (et spécifiquement au collège) par l'action de la *violence symbolique*, ces résultats donnent une base de travail tout à fait pertinente, d'autant plus que les enquêtes concernent des élèves de 15 ans, donc qui viennent juste de quitter le collège (ou sont sur le point de le quitter). Certes, ces études n'expliquent pas les mécanismes qui sont à l'œuvre dans la reproduction des inégalités mais elles semblent révéler de façon claire et sans équivoque l'existence de ces inégalités et de ces déterminismes sociaux. Les comparaisons internationales et le fait que ces études s'inscrivent dans le temps nous montrent en quoi le système français est particulièrement inégalitaire et déterministe en comparaison des autres systèmes et que cette tendance s'accroît. Une partie des arguments qui poussaient à l'immobilisme tels que : « notre système n'est pas le plus performant, mais il est beaucoup plus juste que les systèmes anglo-saxons très inégalitaires » ou encore « peut-être que notre système est élitiste, mais il produit les meilleures élites » sont battus en brèche devant les résultats des enquêtes PISA : le système éducatif français apparaît comme « perdant » sur les deux tableaux de la performance et de l'égalité. Les enquêtes montrent d'ailleurs que ces deux principes (système performant et système égalitaire) ne sont pas antagonistes, au contraire : des systèmes plus égalitaires que le notre ont des performances plus élevées y compris chez les meilleurs élèves. Pour autant, ces résultats sont-ils fiables ?

- un protocole reconnu

La participation (payante) aux enquêtes PISA n'est pas obligatoire et tous les pays enquêtés le sont donc de leur propre initiative. La qualité et la rigueur scientifique du protocole d'enquête sont reconnues par la communauté scientifique et éducative : un travail très pointu est fait pour éviter les biais culturels et ne pas avantager un système éducatif plus qu'un autre. Les questions sur les connaissances évaluent une culture pratique dans les différents domaines (lecture, sciences, mathématiques), c'est-à-dire dans des situations concrètes que des jeunes de 15 ans sont supposés être amenés à rencontrer dans leur vie d'adulte. Ainsi les questions sont délibérément affranchies des programmes scolaires. Tout le protocole d'enquête et la plupart des résultats sont publics et disponibles en ligne sur le site de l'OCDE. Ceci permet une meilleure diffusion des résultats mais c'est aussi « un moyen pour la communauté scientifique d'exercer un contrôle constant sur la qualité des données, les problèmes de méthodes de mesure, les erreurs d'échantillon et bien d'autres

²⁴ *Ibid.*, p.18.

choses encore ».²⁵ Les critiques des chercheurs sont ainsi peu à peu intégrées pour améliorer de façon constante la fiabilité des résultats. Enfin, le fait que le Ministère de l'Éducation Nationale reconnaisse et publie les résultats de PISA et en tienne compte dans l'élaboration de sa politique éducative peut être perçu comme un témoignage de la fiabilité de ces enquêtes.

- un risque de « dérive normative » ?

À ce sujet, une inquiétude peut apparaître. Comme le précise la journaliste Maryline Baumard « PISA, devenue norme mondiale en matière d'évaluation scolaire, fait et défait les réputations scolaires des systèmes éducatifs »²⁶. On peut craindre en effet que le succès des enquêtes PISA confère à l'OCDE un pouvoir excessif en matière d'orientation des politiques éducatives puisque c'est désormais cet organisme international qui arbitre en donnant les « bons » et les « mauvais » points aux états participants. On peut redouter par conséquent que les responsables politiques des systèmes nationaux d'enseignement et d'éducation ne cherchent à concevoir leur action que dans le but de mieux s'adapter aux exigences de PISA pour améliorer leur performance (et leur classement) ; que seuls les critères retenus par PISA soient jugés importants pour évaluer la qualité d'un système d'enseignement. On pourrait par exemple s'interroger sur la pertinence du dernier item mis en place dans les enquêtes 2012 (item optionnel mais retenu par la France) qui concerne les « compétences financières » des élèves²⁷. Cependant notre travail n'est pas ici de débattre sur les orientations idéologiques ou les conceptions de l'éducation qui transparaissent derrière les enquêtes de l'OCDE. Les résultats qui nous intéressent, c'est à dire ceux qui concernent la reproduction des inégalités sociales, semblent fiables. En l'absence de grandes enquêtes récentes de ce type nous nous en tiendrons à utiliser certains résultats de PISA pour étayer nos hypothèses de recherche.

- un risque de « dérive compétitive » ?

Une autre critique tient moins dans le contenu des enquêtes que dans la diffusion qui en est faite par les médias. Il s'agit de l'obsession du « classement », qui focalise l'attention sur une compétition entre pays pour savoir qui arrive premier au « palmarès » PISA. Ce classement doit pourtant être considéré avec prudence. D'une part parce qu'il est souvent donné à partir des résultats bruts des échantillons, sans tenir compte des « marges d'erreurs »²⁸. D'autre part parce que comme toute enquête statistique PISA a ses limites. Pour permettre une comparaison internationale

²⁵ FELOUZIS Georges & CHARMILLOT Samuel, *Les enquêtes PISA*, Paris, P.U.F., Collection Que sais-je ?, 2012, p. 47-66.

²⁶ BAUMARD Maryline, *Comment PISA est devenue la norme mondiale de l'évaluation scolaire*, Article paru sur le site du journal « Le monde », le 3 décembre 2013 [consulté le 26/03/2014].

²⁷ Selon Maryline BAUMARD (*op. cit.*) l'apparition de cet item de « compétence financière » dans PISA traduirait la croyance de l'OCDE en l'hypothèse selon laquelle la crise des subprimes de 2008 serait moins due aux banques qu'à la capacité des ménages américains à gérer leurs finances.

²⁸ FELOUZIS Georges & CHARMILLOT Samuel, *Les enquêtes PISA*, *op. cit.*, p. 47-66.

et poser les mêmes questions à tous les élèves, des compétences jugées « universelles » sont choisies et mesurées de façon unidimensionnelle par la réponse à des items. Les items des questions ne peuvent pas être totalement « neutres » en dépit de toutes les précautions prises par les chercheurs, d'autant plus que les mêmes questions sont traduites dans plusieurs langues. Par conséquent les comparaisons entre pays économiquement et culturellement très éloignés doivent être prises avec précaution.²⁹ Ces comparaisons sont utiles pour aider à comprendre les mécanismes qui favorisent ou non l'acquisition des compétences de base dans les systèmes éducatifs, mais il serait dommage qu'elles servent de prétexte à une compétition internationale stérile et forcément biaisée.

B) Des phénomènes qui contribuent à un sentiment de crise

Les performances révélées par les enquêtes PISA viennent d'une certaine manière renforcer l'idée d'une « école en crise » en France. Cette idée est reprise par les différents acteurs pour donner du poids à leurs revendications : elle résulterait, par exemple, plutôt d'un manque de moyens pour les syndicats enseignants, ou au contraire de l'inefficacité structurelle d'un système coûteux pour les partisans d'une libéralisation de l'école. Mais si cette crise existe, est-elle spécifique à l'école ou s'agit-il de la déclinaison d'une crise plus large qui toucherait toute la société ? Pour Michel Wieviorka (sociologue)³⁰, la crise de l'école s'inscrit dans celle, plus large, des institutions républicaines et se manifeste à trois niveaux :

- au niveau des personnels où le statut de l'enseignant est dévalorisé,
- au niveau organisationnel avec l'alourdissement de contraintes d'ordre économique, un besoin accru d'efficacité et l'introduction de méthodes de management jugées plus modernes,
- au niveau des finalités mêmes de l'institution car le rôle et les objectifs du système scolaire ne sont pas clairement affichés aujourd'hui.

Il semble aussi que des évolutions structurelles comme la *massification scolaire* soient à l'origine d'un sentiment de mal être assimilé à une crise.

1) La massification scolaire

Parmi les facteurs favorisant l'émergence d'un sentiment de crise du système scolaire, la *massification scolaire* expliquerait le sentiment souvent partagé par les enseignants que « le niveau baisse » ou que les élèves sont plus « difficiles », plus violents, moins disciplinés. Alors qu'il

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ WIEVIORKA Michel, *La violence : la sensibilité sociale au phénomène, son expression particulière en milieu scolaire*, actes du séminaire « prévention de la violence et accompagnement des établissements », 5 et 6 décembre 2001, Paris.

existait autrefois une connivence culturelle entre les élèves et leurs professeurs (les instituteurs, par exemple, étaient issus de milieux populaires à l'époque des « hussards noirs de la république »), l'élargissement de l'accès aux études a changé le profil des élèves présents dans les classes, de telle sorte que les professeurs ne se reconnaissent plus en eux (et inversement).

François Dubet³¹ fait ainsi remarquer que les élèves de l'enseignement professionnel aujourd'hui n'auraient pas été scolarisés il y a 30 ans. Ou encore que plus de 50% des étudiants de la faculté ont des parents qui n'ont pas fait d'études supérieures. De même, des élèves qui n'auraient pas été scolarisés au collège autrefois sont aujourd'hui présents dans les classes avec pour conséquence fondamentale le fait d'augmenter la proportion d'élèves culturellement éloignés des professeurs (c'est à dire issus des classes populaires). Ce « désajustement » n'est pas étranger à un sentiment accru de violence ou de « décadence ». Des comportements « a-scolaires » sont vécus comme violents par les professeurs, comme nous le verrons plus loin : « Bien souvent les élèves issus de la massification sont étrangers aux normes et aux règles les moins écrites de l'école »³².

Si les classes populaires sont plus représentées dans les rangs des élèves, le mouvement inverse peut s'observer chez les enseignants puisque « le niveau de diplôme des entrants dans le métier s'est accru. À un niveau de diplôme plus élevé correspond une origine sociale plus élevée. Les enseignants d'aujourd'hui ont ainsi une origine sociale globalement plus élevée que ceux d'hier »³³. La massification, conjuguée à l'élévation du niveau de recrutement des enseignants a eu pour effet d'augmenter la distance entre la culture des élèves et celle de leurs professeurs. Nous verrons plus loin en quoi ces observations prennent un relief particulier à la lumière du concept d'*habitus*.

2) La fin du monopole culturel de l'école

François Dubet évoque parmi les facteurs explicatifs d'une crise de l'école les conséquences de la fin du monopole culturel de l'école³⁴. Avec le développement de la télévision et des nouvelles technologies, l'école n'est plus seule à pouvoir offrir un accès à la culture et une ouverture sur le monde aux élèves. Elle est devenue une offre culturelle parmi d'autres et se trouve concurrencée par la culture de masse, en particulier celle de la télévision. Cette culture de masse, où dominant la rapidité et la satisfaction immédiate (culture du « zapping ») se heurte à la culture scolaire avec ses valeurs de travail, d'effort, de « mise en suspension des résultats et des bénéfices culturels ou sociaux »³⁵. Pascal, Balzac et Descartes ont du mal à trouver leur place face aux séries télévisées et Internet. Beaucoup d'enseignants regrettent l'absence de motivation, de travail, de goût de l'effort

³¹ DUBET François, *Faits d'école*, Paris, Éditions E.H.E.S.S., 2008, p. 100 à 102.

³² *Ibid.*, p. 101.

³³ CARRA Cécile & FAGGIANELLI Daniel, *Les violences à l'école*, Paris, PUF collection que sais-je ?, 2011, chapitre III, p. 62 à 90, « Perception de la violence et distance socioculturelle ».

³⁴ DUBET François, *Faits d'école*, *op. cit.*, p. 32-33.

³⁵ *Ibid.*, p. 32-33.

de leurs élèves. Avec en référence le souvenir de leur propre scolarité, ils ont l'impression de sombrer vers une éducation au rabais ; les professeurs seraient devenus des sortes d'animateurs chargés d'occuper et d'intéresser des jeunes désœuvrés et démotivés selon ce point de vue.

3) Et la violence scolaire ?

Thème omniprésent dans les discours sur l'école, la violence scolaire fait régulièrement la « une » de l'actualité, notamment quand se produisent des faits particulièrement spectaculaires (professeurs agressés, élèves passés à tabac, ...) ou à l'occasion de la publication de statistiques qui viennent généralement confirmer que l'école est de plus en plus violente, c'est-à-dire que les phénomènes considérés comme violents observés à l'école sont en augmentation, ce qui corrobore l'idée d'une école (et d'une société) en crise. Pourtant, en se penchant avec rigueur sur le phénomène, on découvre que l'idée reçue d'une école débordée par la violence de jeunes devenus incontrôlables est très éloignée de la réalité.

Il n'est pas nécessaire de rappeler le penchant « naturel » des médias pour les phénomènes spectaculaires et violents. Les exigences de l'audimat font de l'agression d'un enseignant par un élève ou un parent armé un événement fortement médiatisé, ce qui renforce l'idée d'un phénomène courant à l'école alors que ce type d'agression extrême reste, heureusement, rarissime. Le rapport annuel de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1999 (époque où l'idée de « violence scolaire » commençait à faire consensus) relevait ainsi que « L'immense majorité des établissements est épargnée par les manifestations de violence avérée [...]. Dans un environnement tendu, l'établissement apparaît, par contraste, comme une zone préservée »³⁶. Si ce constat a peut-être évolué aujourd'hui, il n'en reste pas moins probable qu'un décalage existe toujours entre la *réalité* des phénomènes de violence et la perception commune que nous avons de la « violence scolaire ».

La violence est avant tout un phénomène subjectif, de l'ordre de la représentation et de la perception³⁷. Un geste, une parole peuvent être perçus comme violents par une personne (par exemple un professeur) alors qu'ils relèvent de moyens d'expression ou d'action ordinaires pour quelqu'un d'autre (par exemple un élève) et ce d'autant plus que l'écart culturel entre ces deux personnes est important, ce qui est le cas pour les élèves et leurs professeurs.³⁸ De même, ce qui est considéré comme violent à une époque et dans une société donnée peut varier dans le temps et l'espace.

³⁶ MEN, 1998 cité dans l'article de MERLE Pierre, *Les deux mondes de la violence scolaire : statistiques ministérielles versus expérience des élèves*, 2009, Revue « Enfances et psy » n° 45, « Pourquoi la violence ? », Éditions Erès, p. 91 à 101.

³⁷ WIEVIORKA Michel, *La violence : la sensibilité sociale au phénomène, son expression particulière en milieu scolaire*, *op. cit.*

³⁸ Voir plus haut 1) *La massification scolaire*.

Par conséquent les tentatives de « mesure », d'objectivation de la violence à travers des chiffres et des données statistiques, doivent être considérées avec la plus grande prudence. Le logiciel SIGNA, mis en place entre 2001 et 2007³⁹ dans les collèges et lycées par le Ministère de l'Éducation Nationale avait pour but de recenser les « violences scolaires » répertoriées par catégories. Les violences « graves » étaient alors relevées selon trois critères : la qualification pénale de l'acte, le signalement (à la police, aux services sociaux, à la justice) ou le « retentissement important dans la communauté scolaire ».

Pierre Merle⁴⁰ montre en quoi cette tentative de mise en chiffres systématique de la violence est subjective, en particulier selon le troisième critère (retentissement dans la communauté scolaire), qui regroupe pourtant la majorité des actes « violents » recensés. Ainsi « le terme de violence scolaire renvoie à des réalités protéiformes le plus souvent non spécifiquement scolaires »⁴¹. Mais au lieu de nier ou rejeter en bloc les chiffres donnés par SIGNA, Pierre Merle les analyse avec soin et révèle ainsi en quoi ces chiffres sont pertinents : en se focalisant sur une certaine violence (celle des élèves) ils en occultent une autre : celle, symbolique, de l'institution et des professeurs.

Les agressions envers les professeurs, thème sensible et très médiatisé, demeurent statistiquement rarissimes : les incidents signalés dans SIGNA concernant les enseignants sont minoritaires (18% en 2005-2006) et seuls 1,5% d'entre eux ont fait l'objet d'une plainte.

À la construction statistique de SIGNA, qui cherche à « chiffrer » la violence des élèves, Pierre Merle oppose les phénomènes relevant de la *violence symbolique* envers les élèves. Cette violence est difficilement mesurable mais pourtant réelle puisqu'elle ressort de toutes les enquêtes qui donnent une place à l'expérience subjective des élèves⁴². La *violence symbolique* se traduirait en particulier par les phénomènes d'humiliation. Deux grandes catégories d'humiliations se dessinent pour Pierre Merle : l'humiliation de l'élève par rabaissement scolaire et l'humiliation de la personne par l'injure.

Ainsi, s'« il est réducteur de penser la violence uniquement à travers les atteintes physiques aux personnes ou aux biens »⁴³, il n'en reste pas moins que l'appréciation du caractère violent d'une parole, d'une attitude, sera forcément subjective. Il importe alors de se placer du point de vue des victimes puisque seule la souffrance subjective engendrée chez ces dernières permet d'identifier les violences non physiques ou symboliques. L'analyse des récits d'élèves (Merle, 2003, 2005) semble montrer que le tableau réel est plus complexe qu'on ne pourrait le croire et que les souffrances les

³⁹ L'utilisation de SIGNA a été suspendue à la rentrée 2007 suite à la publication par l'hebdomadaire « Le point » de résultats faisant ressortir les « établissements à problèmes » en 2006.

⁴⁰ MERLE Pierre, *Les deux mondes de la violence scolaire : statistiques ministérielles versus expérience des élèves*, op. cit., p. 91 à 101.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Entre autres : DUBET, 1991; CHOQUET et HERAN, 1996, MERLE, 2005.

⁴³ BRAUD Philippe, *Violence symbolique et mal-être identitaire*, Revue « Raisons Politiques » n° 9 « questions de violence », éditions Presse de Sciences-Po, 2003, p. 33-47.

plus marquantes chez les élèves relèvent autant, sinon plus, de la violence symbolique que de la violence spectaculaire qui est donnée à voir par les médias.

	REPRESENTATION CLASSIQUE violence physique, verbale repérable, mesurable	CONSTAT DES SOCIOLOGUES violence symbolique non repérable, non mesurable
AUTEURS DE VIOLENCES	Élèves	Institution, Professeurs, Élèves
VICTIMES DE VIOLENCES	Élèves, Professeurs	Élèves, Professeurs

Tableau 2 : Deux représentations de la violence à l'école

II – Éléments de compréhension du système scolaire

A) *La sociologie : un outil pour comprendre*

Il était nécessaire, dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, de préciser quelques concepts sociologiques utilisés dans notre travail et qui sont pour l'essentiel issus des travaux du sociologue français Pierre Bourdieu (1930-2002). Toutefois, présenter en quelques lignes une telle œuvre relevait évidemment de l'impossible. Nous ne sommes pas sociologue et l'analyse de Bourdieu, qui a évolué au fil de son œuvre, est riche en nuances et en subtilités que nous serions bien incapables de synthétiser. Il était cependant indispensable de préciser, même de façon simplifiée et parcellaire, quelques mécanismes sociaux et concepts qui nous ont été précieux dans notre démarche de recherche en écologie humaine, c'est à dire dans l'approche transdisciplinaire (mais qui n'en reste pas moins rigoureuse) d'un non-spécialiste assumé.

1) L'habitus

Concept fondamental de la théorie de Bourdieu, l'*habitus* regrouperait un ensemble de façons d'être, de penser et d'agir, principalement acquises par socialisation pendant notre petite enfance et qui évoluent ensuite, dans une moindre mesure, au cours de notre vie.

L'habitus serait donc intimement lié à l'environnement de chacun d'entre nous, et en particulier à notre milieu familial et socioculturel d'origine. Nos expériences sociales ultérieures (scolarisation, vie professionnelle, ...) modifient progressivement notre *habitus* car « il résulte d'une incorporation

progressive des structures sociales »⁴⁴.

Le concept d'habitus est utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit d'expliquer « cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable » (Bourdieu), à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi⁴⁵.

Un choix (par exemple celui d'une orientation scolaire, ou encore l'intérêt pour la scolarité ou pour une matière), qui en apparence relève d'une liberté individuelle, serait en réalité déterminé par l'*habitus* de la personne qui l'effectue. Ce concept permet aussi de comprendre pourquoi, dans la même situation sociale, des personnes aient des comportements, des goûts, donc des façons d'être et de penser similaires car l'*habitus* « engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales »⁴⁶. Cette notion est aussi liée à celle de *capital culturel* que chaque individu possède et peut compléter au cours de ses expériences, ce qui lui permet d'entrer plus facilement – ou pas – dans différents *champs sociaux*.

2) La théorie des champs sociaux⁴⁷

Pour Pierre Bourdieu il existe dans la société une infinité de *champs sociaux*, qui seraient autant de domaines structurés dans lesquels les acteurs sociaux occupent des positions déterminantes de leur comportement. Il existe, selon le sociologue, des lois générales de fonctionnement des champs que l'on peut transposer d'un champ à l'autre. On trouve ainsi dans des champs aussi variés que celui de la mode, de la religion, de la politique ou de la culture, des fonctionnements similaires qui se caractérisent par une lutte pour accéder aux positions dominantes du champ. Les dominants sont ceux qui possèdent le plus de *capital spécifique* à ce champ, fondement du pouvoir ou de l'autorité spécifique du champ. Ce *capital spécifique* ne vaut que pour un champ, il n'est convertible d'un champ à un autre que sous certaines conditions. Bourdieu donne ainsi l'exemple des difficultés dans les années 70 de Pierre Cardin, reconnu dans le champ de la mode, pour rentrer dans le champ de la culture : il avait « voulu transférer dans la haute culture un capital accumulé dans la haute couture »⁴⁸, et avait été fortement dénigré par le monde de l'art.

Ceux qui occupent les places dominantes cherchent ainsi à les conserver en « faisant payer le taux de conversion le plus défavorable » aux nouveaux entrants selon le sociologue, qui décrit une sorte de jeu, avec ses règles propres, dans chaque champ social. Pour celui qui veut participer au jeu

⁴⁴ PAUGAM Serge, *Les 100 mots de la sociologie*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2010, p. 45.

⁴⁵ PAUGAM Serge, *Les 100 mots de la sociologie*, op.cit., 2010, p. 44

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Les éditions de minuit, 1980, p. 113 à 120.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 114.

et rentrer dans un champ – ce qui implique au préalable que cette personne reconnaisse ce champ comme légitime et aie un intérêt fondamental lié à l'existence de ce champ – il est nécessaire de posséder un *habitus* proche du *capital spécifique* au champ social, et/ou d'entrer dans une lutte pour acquérir du *capital spécifique*. Cette lutte passe souvent par une tendance, pour les entrants, à chercher à modifier les règles de distribution du *capital spécifique* du champ (alors que les dominants cherchent à conserver un fonctionnement qui les avantage). Ainsi, à *l'orthodoxie, au conservatisme* des dominants d'un champ qui cherchent à préserver leur place s'oppose souvent *l'hérésie, l'hétérodoxie* des nouveaux entrants en lutte pour obtenir du *capital spécifique*, et donc une meilleure position dans le champ.

Cette approche donne des clés pour comprendre autrement les rapports de force sous-jacents aux débats sur le fonctionnement de l'école. Le champ scolaire peut ainsi être vu comme l'enjeu d'une lutte pour l'obtention d'un *capital spécifique* : les diplômes et la culture scolaire (voire, comme nous le verrons en seconde partie, les « bonnes notes » au collège). Le *capital spécifique* du champ scolaire est supposé être convertible dans le champ économique (sur le marché du travail) et donner accès à des positions plus ou moins intéressantes dans la hiérarchie sociale. Croire en cette conversion possible participe à la légitimité du champ scolaire. Celui qui ne croit pas que l'école est en mesure de lui apporter quelque chose pour sa vie d'adulte n'a aucun intérêt à rentrer dans le jeu scolaire.

Sous cet angle les discours d'*orthodoxie* scolaire, de conservatisme, peuvent aussi être vus comme l'expression de la défense d'une position dominante de la part de ceux qui les produisent ou les relaient.

3) La violence symbolique

La *violence symbolique* est une violence qui s'exerce à l'intérieur d'un *champ social* et qui n'apparaît pas comme telle. Elle est dissimulée et n'est pas perçue comme violence, ni par ceux qui l'imposent, ni par ceux qui la subissent. Cette *violence symbolique* prend corps dans la façon dont les dominants d'un champ social vont réussir, sans forcément en être conscients, à imposer des règles et des significations aux dominés du même champ. La *violence symbolique* s'exerce d'ailleurs avec la complicité de ceux qui la subissent puisqu'ils reconnaissent ceux qui l'exercent comme légitimes. Il y a donc au départ une adhésion, une croyance dans ce pouvoir symbolique qui « s'accomplit dans et par une relation définie qui crée la croyance dans la légitimité des mots et des personnes qui les prononcent et (qui) n'opère que dans la mesure où ceux qui le subissent reconnaissent ceux qui l'exercent »⁴⁹.

La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues

⁴⁹ BOURDIEU Pierre & WACQUANT Loïc, *Réponses*, Seuil, 1992, p. 123.

comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir⁵⁰.

Il y a donc une collusion, au sens étymologique du terme⁵¹, entre les acteurs du champ social. « Ceux qui participent à la lutte contribuent à la *reproduction* du jeu en contribuant, plus ou moins complètement selon les champs, à produire la croyance dans la valeur de ses enjeux »⁵². Au niveau de l'école, la *violence symbolique* serait ainsi un des moteurs du phénomène de reproduction des inégalités sociales, en imposant comme légitime un arbitraire culturel⁵³ qui serait celui des classes dominantes.

Imposant à tous les élèves, quelle que soit leur culture d'origine, les habitus de la classe bourgeoise, l'école offre une éducation qui ne peut être pleinement assimilée que par ceux qui disposent déjà des schèmes de pensée, d'action et de perception propres à cette classe. Par la suite, elle prétend évaluer de la même manière chez tous un éventail de connaissances et de compétences que seule une partie d'entre eux est réellement en mesure d'acquérir. On découvre ainsi la duplicité du principe d'égalité de traitement : en imposant à tous les élèves l'habitus culturel des classes sociales dominantes, le système d'enseignement exerce sur une bonne partie d'entre eux une violence symbolique, qu'elle occulte en arguant de la légitime supériorité de cette culture particulière⁵⁴.

B) Quelques mécanismes de l'école aujourd'hui

1) Une compétition scolaire exacerbée

L'augmentation de l'écart culturel entre élèves et professeurs⁵⁵ n'est pas le seul effet de la massification scolaire qui est à l'œuvre depuis les années 1960-70. Une autre conséquence de l'élargissement de l'accès aux études a été de durcir considérablement la compétition scolaire. Étant donné que plus d'élèves font plus d'études pendant plus longtemps, le rôle redistributeur de l'école est modifié, comme le montrent de nombreuses analyses sociologiques du système scolaire⁵⁶.

Dans son livre « *La ségrégation scolaire* » (2012), Pierre Merle rappelle, chiffres à l'appui, que le nombre de diplômés a explosé depuis les années 1970 alors que le marché du travail est

⁵⁰ BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994, p. 188.

⁵¹ « Cum ludere » : jouer ensemble en Grec.

⁵² BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1980, p. 115.

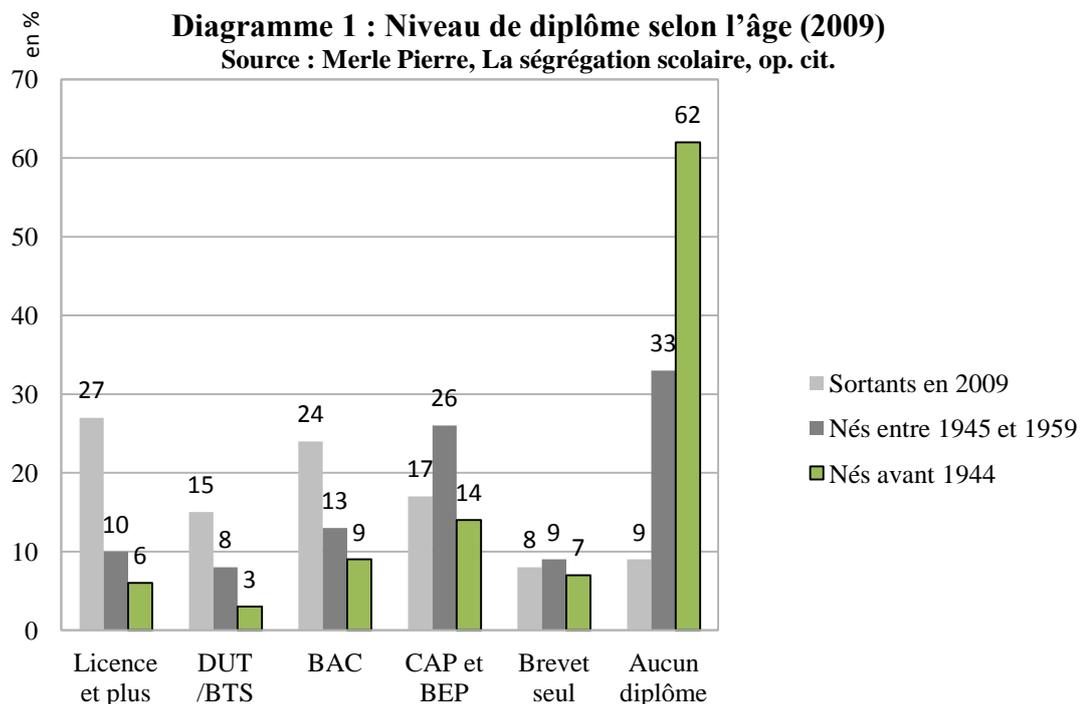
⁵³ BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, 1970.

⁵⁴ CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck Supérieur, 1996, p. 85.

⁵⁵ Voir I, B, 1) *La massification scolaire*.

⁵⁶ Entre autres : BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *op. cit.* ; DUBET François, *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004 ; *Faits d'école*, Éditions EHESS, 2008 ; MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, 2012.

caractérisé par un important chômage structurel, surtout chez les jeunes. Ces derniers sont de plus en plus diplômés (voir le diagramme 1) mais ils ont de moins en moins de chances de trouver un emploi à niveau de formation égal. Des phénomènes tels que le déclassement à l’embauche (les postes proposés aux diplômés sont souvent inférieurs à leur qualification) ou encore l’obsolescence des diplômes (des titres scolaires ou niveaux de formation qui étaient reconnus ne le sont plus) sont décrits par Pierre Merle. Il souligne aussi que « si le diplôme n’apporte plus, de façon automatique, un avantage décisif sur le marché du travail, son absence constitue en revanche un handicap quasi insurmontable »⁵⁷.



Lecture : En 2009, 27% des sortants de formation initiale étaient diplômés du supérieur long. Ceux nés avant 1944 n’étaient que 6%.

Selon la loi de l’offre et de la demande, un diplôme qui perd sa rareté n’a plus la même valeur sur le marché du travail. On a assisté ainsi depuis quelques décennies à une véritable inflation des diplômes, et beaucoup d’entre eux ont été considérablement dépréciés. Dans le contexte économique actuel, avoir le bac ou faire des études supérieures n’offre aucune garantie de trouver un emploi. Souvent, le diplôme agit seulement comme un « filtre » pour des emplois qui n’ont rien à voir avec le contenu de la formation. Par exemple pour un poste d’employé payé au SMIC le titulaire d’une licence sera préféré à un autre candidat de niveau bac. Mais la formation au métier se

⁵⁷ *Ibid.*, p. 29.

fera sur le terrain car le parcours scolaire n'apporte souvent aucune compétence directement utile pour l'emploi. Pour reprendre les termes de l'analyse sociologique, on dira que le capital scolaire n'est plus convertible en capital économique, ou plus exactement une partie de ce capital scolaire puisque certaines filières et certains diplômes sont toujours valorisés sur le marché du travail.

François Dubet⁵⁸ souligne ainsi une énorme inégalité dans la rentabilité des filières, diplômes et parcours scolaires. Alors que, par exemple, la masse des lycéens s'engage à l'université ou ailleurs dans des études peu rentables sur le marché du travail, une élite accède de son côté à des filières très rentables (grandes écoles, mais aussi certaines filières scientifiques). Une des caractéristiques de cette inégalité des parcours scolaires est qu'elle est complexe à décrypter, seules les familles « initiées » (parmi lesquelles on retrouve les familles d'enseignants) connaissent les filières, les options ou les parcours les plus rentables. Améliorer l'égalité de l'offre scolaire passe donc nécessairement par une meilleure information des parents et des élèves sur les orientations selon François Dubet.

2) Sélection par l'échec et reproduction des inégalités

Si elle accueille tout le monde aujourd'hui, l'école est toutefois tenue de sélectionner une petite minorité pour assurer son rôle de distribution des positions sociales. Puisqu'il y a des parcours et des diplômes « gagnants » et qu'il n'y en a pas pour tout le monde (sinon ces diplômes perdraient leur valeur avec leur rareté), il faut effectuer un tri parmi les élèves. La différence avec l'école élitiste d'autrefois tient donc au fait que la sélection ne se fait pas en amont des études (sur critères financiers et sociaux) mais pendant celles-ci. Toutefois les règles de cette sélection, qui commence dès l'école primaire, sont difficiles à appréhender pour les familles qui n'ont pas une proximité culturelle importante avec le milieu scolaire. Alors que la façade du système éducatif affiche une égalité des chances en accueillant tous les élèves, l'intérieur de la « boutique » se charge de faire le travail de sélection et de hiérarchisation en triant les « gagnants » et les « perdants » du jeu scolaire. Les « perdants », majoritairement les élèves des classes populaires, ne sont pas clairement exclus mais progressivement relégués dans des filières déqualifiées, « voies d'attente à l'image dégradée que l'on intègre au rythme de la dégradation des résultats scolaires »⁵⁹. Ce processus, tout à fait perceptible et central dans le fonctionnement du collège, est bien décrit dans le terme de « sélection par l'échec ». Par rapport à l'ancien régime de sélection par l'origine sociale où le collège n'était réservé qu'aux aristocrates⁶⁰, ce système annihile toute conscience de déterminisme social pour les

⁵⁸ DUBET François, *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004, (chapitre sur l'égalité distributive des chances).

⁵⁹ CARRA Cécile & FAGGIANELLI Daniel, *Les violences à l'école*, PUF coll. que sais-je ?, 2011, chapitre III p. 62 à 90, « Inégalités scolaires et violences réactives ».

⁶⁰ Voir III, B, *Petite histoire du collège en France*.

perdants. Les « classes populaires » pouvaient légitimement se révolter et revendiquer l'égalité lorsque l'accès à l'école ou au collège ne leur était pas permis, elles ne le peuvent plus aujourd'hui puisque ces institutions leur sont ouvertes. Pourtant la sélection perdure et la hiérarchie scolaire reproduit de façon remarquable la hiérarchie et les inégalités sociales en France, comme le montrent les enquêtes internationales⁶¹.

En d'autres termes, qu'ils aient accès à l'école ou pas, les dominés resteraient les mêmes. Il y a pourtant une différence notoire dans le système de scolarisation de masse actuel : avec le principe d'égalité des chances, l'élève qui échoue à l'école ne peut s'en prendre qu'à lui-même. Considérant qu'il a le droit de participer au jeu scolaire comme tout le monde, son échec ne peut alors être dû qu'à un travail insuffisant ou à une absence de don. L'élève en sera d'ailleurs intimement convaincu. Qui n'a pas entendu quelqu'un n'ayant pas eu un « bon » parcours scolaire reconnaître, un peu honteux, qu'il n'était « pas doué » (ce qui revient peu ou prou à reconnaître un manque d'« intelligence ») ou n'avait « pas assez travaillé » à l'école. Ce phénomène de dissimulation des déterminismes sociaux, connu et mis en lumière par les sociologues de l'éducation comme François Dubet, a été modélisé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage « La Reproduction », publié en 1970 :

[...] l'héritier des privilèges bourgeois doit en appeler aujourd'hui à la certification scolaire qui atteste à la fois ses dons et ses mérites. [...] Ainsi dans une société où l'obtention des privilèges sociaux dépend de plus en plus étroitement de la possession de titres scolaires, l'École n'a pas seulement pour fonction d'assurer la succession discrète à des droits de bourgeoisie qui ne sauraient plus se transmettre d'une manière directe et déclarée. Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, elle parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession⁶².

François Dubet reprend la même idée en l'extrayant du contexte de lutte des classes, perceptible chez Bourdieu, lorsqu'il écrit que « la méritocratie scolaire peut être un principe libérateur, il n'empêche qu'elle légitime les inégalités puisqu'elle en attribue la responsabilité aux victimes elles-mêmes »⁶³.

Les conséquences de ce phénomène sont déterminantes pour les jeunes qui échouent à l'école. Ne pas avoir de diplôme parce qu'on n'avait pas accès aux études ne remettait pas en cause la personne, mais le système inégalitaire. En revanche, avoir la possibilité d'aller à l'école et en être relégué par la sélection scolaire a quelque chose de profondément dévalorisant qui remet en cause la

⁶¹ Voir I, A, *Le verdict des enquêtes internationales*.

⁶² BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit., p. 253.

⁶³ DUBET François, *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000, p. 52.

personne derrière l'élève. Il en résulte un profond malaise qui peut être intériorisé par le jeune, donner lieu à la mise en place de stratégies de « retrait » du jeu scolaire ou ressortir sous la forme de violence.

Le retrait, tel qu'il est décrit par François Dubet⁶⁴, peut-être un moyen pour les élèves « de préserver l'estime d'eux-mêmes en refusant de jouer un jeu dans lequel ils ont le sentiment qu'ils perdront toujours ». Les élèves décideraient alors de ne pas travailler, d'échouer à l'école pour éviter d'être affectés par leur échec. « Alors que la mauvaise note pour un devoir fait est insupportable, elle devient insignifiante quand l'individu a décidé de ne pas faire son travail ». Sans aller jusqu'au retrait total du jeu scolaire poursuit Dubet, une partie des élèves mettrait en place des stratégies qui consistent à « faire semblant de jouer ». Une sorte d'accord tacite serait alors passé avec les professeurs : « les élèves échangent un conformisme scolaire limité contre des notes « moyennes », leur assurant une survie paisible dans le système ». L'élève afficherait une certaine bonne volonté, le professeur veillerait à lui garantir des notes moyennes le préservant (provisoirement) de l'humiliation d'une franche relégation par l'échec. Mais au fond « personne n'est vraiment dupe d'un jeu dont la forme se maintient mais dont le contenu se vide tout en préservant la face de chacun des protagonistes ». Enfin, la violence serait une dernière défense que pourraient utiliser les élèves pour tenter d'échapper à l'image négative d'eux-mêmes que leur renvoie la sélection par l'échec. Dans ce cas, ils essaieraient parfois de « briser » le jeu au lieu de s'en retirer ou de feindre d'y jouer. Les élèves adopteraient alors un comportement résolument anti-scolaire, « ils invalident le jeu scolaire en agressant les professeurs et en les transformant en ennemis. Non seulement la violence permet de sauver sa dignité, mais elle grandit son auteur aux yeux de son groupe d'égaux ». François Dubet pose alors la question : pourquoi cette violence anti-scolaire ne se transforme-t-elle pas en conflit ? Pourquoi ne met-elle pas clairement en cause les mécanismes structurels des inégalités scolaires, et donc la légitimité du système éducatif ? La réponse semble, aujourd'hui encore, donnée par le verdict implacable de l'analyse de Bourdieu et Passeron : c'est parce que les mécanismes de reproduction des inégalités inhérents au système scolaire sont dissimulés (par exemple, comme l'explique Dubet, derrière les principes de démocratie, d'égalité des chances et de mérite) qu'ils sont redoutablement efficaces. C'est parce que ces mécanismes ne sont pas faciles à identifier que les élèves n'ont pas vraiment la possibilité d'en avoir clairement et collectivement conscience. Par conséquent, selon François Dubet, les manifestations de violence anti-scolaire ne relèveraient pas d'une quelconque lutte collective des élèves en échec contre l'injustice et le déterminisme d'un système. La légitimité de l'école ne serait pas réellement remise en cause ici. Cette violence traduirait plutôt une forme de revendication

⁶⁴ *Ibid.*, p. 56-57. DUBET fait ici référence au modèle de HIRSHMAN, *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

désespérée (et individuelle) d'être reconnu par le système scolaire, ce qui conduit l'auteur à conclure qu' « au fond, les élèves violents cassent ce jeu parce qu'ils y croient autant que les autres, sinon plus ».

3) La fiction du mérite

Nous avons vu qu'un processus de sélection serait à l'œuvre dans le système scolaire⁶⁵. Ce processus aurait pour particularité de reproduire les inégalités sociales⁶⁶, tout en laissant croire aux « perdants » que l'explication de leur échec réside dans une absence de travail et/ou de « don », c'est à dire une absence de *mérite*. L'idée de *mérite* va de pair avec celle d'*égalité des chances* et donne une légitimité au processus de sélection comme le rappelle François Dubet.⁶⁷ Puisqu'il existe des positions sociales inégales et que les diplômes déterminent en grande partie ces positions sociales, une école juste doit distribuer les diplômes aux plus *méritants*.

Pourtant lorsqu'on regarde à quel point la réussite scolaire est corrélée avec l'origine sociale des élèves⁶⁸, accepter l'hypothèse du *mérite* comme facteur déterminant de réussite ou d'échec scolaire revient à valider l'idée que les élèves des classes populaires sont, dans leur immense majorité, beaucoup moins *méritants* que les élèves des classes aisées. Ces élèves seraient globalement moins *travailleurs* et moins *doués* que leurs pairs puisqu'ils réussissent moins bien à l'école. Inversement, si les enfants de cadres sont surreprésentés dans les effectifs des grandes écoles ou même de l'enseignement supérieur, ce serait uniquement par la grâce de leur *mérite*. Il y aurait là une disposition naturelle inéluctable qui n'est pas sans rappeler le discours sur les dons, les talents et les goûts « innés ». Cette idéologie (car cela en est une) nie le rôle fondamental des interactions avec l'environnement social et familial dans le développement des enfants et s'oppose à l'idée d'éducabilité des individus selon laquelle chacun peut apprendre si les conditions de l'apprentissage sont réunies. Ainsi pour Pierre Merle « les inégalités de destins scolaires liées à l'origine sociale sont tellement massives et constantes qu'il est difficile de les relier à un quelconque mérite qui serait individuel »⁶⁹. En d'autres termes, « Nul ne mérite totalement son mérite... »⁷⁰.

Il convient alors d'essayer de comprendre comment, par quels moyens le système éducatif parvient à sélectionner certains et à reléguer les autres en faisant accepter l'idée que c'est le seul *mérite* qui permet ou empêche la réussite scolaire. Selon François Dubet⁷¹, *le travail* permet de

⁶⁵ Voir II, B, 1), *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

⁶⁶ BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, op. cit.

⁶⁷ DUBET François, *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?*

⁶⁸ Voir I, A, *Le verdict des enquêtes internationales*.

⁶⁹ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., p. 39.

⁷⁰ RAWLS John, 2009, cité par MERLE Pierre, *ibid.*, p. 39.

⁷¹ DUBET François, *Les inégalités multipliées*, op. cit., 2000, p. 51-52.

concilier l'affirmation de l'égalité de tous et l'inégalité du mérite de chacun. Le *travail* justifie de façon acceptable par tous qu'un élève soit « bon » et un autre « mauvais ». Chaque élève serait libre de travailler ou de s'amuser, et les inégalités scolaires résulteraient donc de la quantité de travail que les élèves décideraient – ou pas – d'engager dans leur scolarité.

La notion de *travail* serait donc un des piliers sur lesquels reposerait la légitimité de la sélection scolaire. A ce titre, Dubet rappelle d'ailleurs comment de nombreux élèves « ne peuvent que douter de leur propre valeur et de leur propre égalité »⁷² lorsqu'ils découvrent qu'ils sont inégaux en dépit de leur travail.

III – Le collège : éléments d'analyse

A) *Comment se représenter le collège ?*

1) Un outil pour penser : la théorie systémique

Mise en exergue par Edgar Morin⁷³ comme une des bases théoriques de la « pensée complexe », la *systémique* ou théorie des systèmes s'est développée à partir des travaux du biologiste Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972). *Un système* peut se définir comme un complexe d'éléments en interaction, et l'approche systémique met l'accent sur *le rôle fondamental des interactions* entre ces éléments. Cette approche a mis en évidence qu'il n'est pas pertinent d'isoler, d'extraire un élément pour l'étudier indépendamment du système auquel il est rattaché, puisqu'un même élément ne révèle pas les mêmes qualités dans des systèmes différents (par exemple un élève n'est pas le même si on l'observe en classe ou à la maison, et les interactions entre un élève et un professeur seront différentes dans un collège ou à l'extérieur du collège). De même la compréhension du fonctionnement global du système est entravée si on étudie de façon indépendante et isolée les parties qui le composent : le « tout » est plus que la simple somme des parties. Ainsi se concentrer uniquement sur certains acteurs (par exemple : les élèves en échec) ou certains aspects (le contenu des programmes, le taux de réussite aux examens ou les phénomènes de violence) n'aiderait pas forcément à mieux comprendre le fonctionnement du collège. C'est dans cette optique que nous avons choisi de croiser les perceptions des élèves avec celles des adultes pour appréhender le collège (voir seconde partie).

⁷² *Ibidem.*

⁷³ MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur, 1990, p. 28 à 34.

2) Le collège : un système ouvert

Réfléchir sur le collège dans le cadre d'un mémoire d'écologie humaine nous amène donc à penser le collège en tant que *système complexe*. Les différents acteurs de ce système (élèves, professeurs, familles, personnels administratifs, surveillants, agents d'entretien, personnels de direction) interagissent entre eux. Ces acteurs sont aussi fortement reliés au monde extérieur et à la société. L'endroit où se situe le collège (centre-ville, banlieue, zone rurale, ...), le milieu social des élèves, leur situation familiale, le contenu des programmes, le fonctionnement du reste du système éducatif (école primaire, lycée, université, ...), l'état général de la société sont autant de facteurs qui interagissent avec le « système collège ». Par conséquent il apparaît nécessaire de penser le collège en tant que système *ouvert*, c'est-à-dire un système fortement dépendant de son environnement en même temps qu'il agit sur celui-ci. Ceci explique pourquoi nos recherches nous ont parfois amené à prendre en considération le système éducatif dans son ensemble, ou encore les évolutions sociétales⁷⁴ (massification scolaire, culture de masse, évolution du marché du travail...). Il n'est pas question ici de se « disperser » et de s'éloigner de l'objet d'étude (le collège), mais bien de prendre en compte certains éléments de l'environnement qui interagissent sur ce dernier.

3) Une subjectivité assumée

Une question se pose alors : si on ne peut comprendre le collège sans tenir compte de la société, de la crise économique, de la culture juvénile, du fonctionnement global du système éducatif, des nouvelles technologies, des changements qui affectent la cellule familiale, de la mondialisation, de l'histoire des syndicats enseignants, de la culture des médias, du contenu des programmes ou des recherches en pédagogie et en didactique (la liste est non exhaustive...), alors il est clair que ce mémoire ne peut avoir l'ambition de comprendre ou d'expliquer le fonctionnement du collège.

Notre ambition se limite par conséquent à essayer de donner un éclairage, forcément incomplet et partial, sur certains phénomènes (comme les manifestations repérables de la *violence symbolique*), phénomènes qui nous semblent importants à analyser de notre point de vue d'acteur du « système collège ». Par essence ce travail est subjectif, il est marqué par notre sensibilité, notre histoire, notre place dans le système que nous cherchons à analyser. Il n'en reste pas moins que c'est un travail qui se veut scientifique puisque cette subjectivité est assumée, elle fait partie de l'analyse.

Cette démarche peut se justifier en s'appuyant sur un principe épistémologique mis en avant par Edgar Morin : la non séparabilité du sujet et de l'objet. Alors que depuis Descartes la démarche scientifique en occident est marquée par la dualité entre l'univers objectif de la *res extensa* (l'objet) et le *cogito* subjectif (le sujet), Morin rappelle que tout observateur interagit nécessairement avec

⁷⁴ Voir les I et II de cette première partie.

son sujet d'observation et qu'il convient donc d'intégrer l'observateur dans le protocole d'observation⁷⁵.

B) Petite histoire du collège en France⁷⁶

1) l'héritage du lycée napoléonien : la sélection non dissimulée

Parmi les ancêtres de notre collège actuel, le plus marquant est sans doute le lycée napoléonien, créé en 1802, qui avait pour fonction de former l'élite de la Nation. Son accès, payant, était réservé aux enfants des catégories aisées qu'il scolarisait de l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat. En 1950 les bacheliers ne représentaient que 5% des élèves d'une génération !⁷⁷ A côté du prestigieux lycée napoléonien, quelques cursus post-élémentaires étaient accessibles aux élèves des classes moyennes et (rarement) populaires : classes de fin d'étude, cours complémentaire, enseignement primaire supérieur.

2) CEG, CES et « démocratisation » scolaire

Après la seconde guerre mondiale et jusqu'aux années 1970, la France traverse une période de forte croissance économique qui va s'accompagner d'une démocratisation de l'accès aux études secondaires. La scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans est instaurée en 1959 et le collège d'enseignement général (CEG) puis le collège d'enseignement secondaire (CES) sont créés, regroupant à partir de 1963 dans un même établissement les différents cursus post-élémentaires. Pour favoriser le dynamisme économique, des études pointaient dès les années 60 la nécessité d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur en milieu ouvrier et rural (Rapport Armand-Rueff, 1960). La scolarisation au collège devient la norme pour les jeunes français. Mais le collège n'est pas égalitaire pour autant. Dans le CES se distinguent ainsi 3 voies :

- la voie I, les « classes de lycée », prépare au baccalauréat et accueille majoritairement les classes aisées,
- la voie II, les « classes de CEG », prépare au BEPC et aux professions intermédiaires,
- la voie III, héritière des « classes de fin d'études » prépare à l'enseignement professionnel ou à la vie active.

Ségrégation et déterminisme social sont donc toujours présents, mais moins visibles, dans le collège d'enseignement secondaire. Il sera remplacé par le collège unique.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 51 à 61. « Ainsi le monde est à l'intérieur de notre esprit, lequel est à l'intérieur du monde » (p. 60).

⁷⁶ La plupart des informations de ce paragraphe et du suivant sont tirées de l'ouvrage de MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, *op. cit.*, p. 33 à 35.

⁷⁷ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, *op. cit.*, p. 21.

3) Le collège unique

La création du collège unique en 1975 visait à réunir les trois « voies » du Collège d'Enseignement Secondaire (CES) pour réduire les processus ségrégatifs hérités du système d'avant-guerre et favoriser l'égalité des chances. Il a été ainsi décidé de fusionner dans un même collège les anciennes voies I (classes de lycée préparant au BAC), voies II (classes de collège d'enseignement général préparant au BEPC) et voies III (classes de fin d'étude) du CES afin de créer un collège pour tous. Pourtant ce collège unique n'a pas réellement tranché entre sa vocation de collège pour tous et l'ancien collège sélectif, car « le collège dit unique n'a jamais été pensé comme un niveau d'enseignement ayant sa personnalité propre, mais comme la propédeutique du seul lycée d'enseignement général »⁷⁸.

C) Le collège unique entre ambition égalitaire et réalité sélective

Le collège est aujourd'hui un « maillon » du système éducatif inconfortablement positionné entre l'école élémentaire et le lycée. Or si la première est clairement définie comme une école pour tous les élèves sans distinction de compétence scolaire (et donc de profil social), le lycée conserve pour sa part un caractère beaucoup plus ségrégatif puisqu'entre les filières d'enseignement général, technologique ou les lycées professionnels les objectifs d'acquisitions ne sont pas les mêmes et les publics accueillis sont socialement différenciés. L'accès au lycée s'est démocratisé avec l'objectif ministériel d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat dans les années 80, mais certaines filières comme la filière scientifique ont gardé une forte spécialisation sociale, et la reproduction des inégalités sociales a pu perdurer : classes moyennes et aisées au lycée d'enseignement général et classes populaires au lycée professionnel (voir diagramme 2).

En d'autres termes, si on regarde l'origine sociale des élèves, le collège aurait un seul « tuyau » commun à l'entrée (à l'exception, non négligeable, de la filière SEGPA⁷⁹), et plusieurs « tuyaux » à la sortie où seraient clairement différenciés les enfants de milieux aisés et ceux des classes populaires, ce qui revient à dire qu'un tri sévère s'effectue en son sein.

1) Deux ambitions contradictoires ?

On constate ainsi que l'héritage d'un système ségrégatif institutionnalisé (le lycée napoléonien) n'a pas totalement disparu, et le collège se retrouve tiraillé entre d'une part l'ambition affichée d'accueillir et former tous les élèves à une culture commune dans le cadre de leur scolarité

78 DELAHAYE J.P., *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Paris, Retz, 2006, p. 132.

79 SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Classes à effectif réduit qui accueillent, de la 6^e à la 3^e, des élèves présentant des « difficultés scolaires graves et persistantes ». 86% des élèves de SEGPA sont issus des milieux populaires, moins de 2% sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (Source : MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire, op. cit.*).

obligatoire et d'autre part la nécessité de sélectionner les « meilleurs » ou les « plus méritants », ce qui se traduit dans les faits par la relégation des élèves des classes populaires dans des filières déqualifiées. Cette position ambiguë s'exprime par des contradictions permanentes dans les objectifs du collège, comme le souligne François Dubet⁸⁰ puisque le collège unique n'a pas tranché entre *la culture commune* et *la culture du lycée et de l'excellence*. Le collège est partagé, par exemple, entre l'impératif d'éducation et de socialisation de toute une classe d'âge et celui d'enseignement et d'instruction d'élèves que l'on prépare pour le lycée.

Un malentendu du collège unique réside dans cette double vocation, et dans l'esprit de beaucoup d'acteurs (parents, élèves, professeurs...) il semblerait que la préparation au lycée d'enseignement général reste la vocation première du collège, ce qui les amènerait à considérer (sans forcément le reconnaître) que tous les élèves qui n'ont pas vocation à être orientés au lycée ne sont pas vraiment à leur place au collège, ou en tout cas dans les mêmes classes que les autres.

- Des arguments pour une culture commune

Pour François Dubet, c'est justement parce que les élèves sont différents, issus de milieux variés et avec des compétences scolaires hétérogènes que la tendance naturelle serait de les trier, les séparer en fonction de leurs résultats (ce qui est considéré comme un critère « juste » au nom de l'égalité des chances). Les études sociologiques depuis Bourdieu et la réalité des faits nous montrent pourtant que ce critère ne fait que reproduire et renforcer les inégalités. Il est donc nécessaire, selon Dubet, d'affirmer la création d'une culture commune comme le rôle central de la scolarité obligatoire. En effet, « s'il ne s'agissait que de les sélectionner, les élèves seraient parfaitement fondés à refuser les épreuves car c'est le bien commun qui crée l'obligation »⁸¹ et Dubet d'affirmer qu'il s'agit d'un choix de société car « le fait de garder ensemble, dans la même école, tous les jeunes jusqu'à seize ans est un bien d'intégration sociale en soi »⁸². Ce mélange serait d'autant plus difficile à faire accepter qu'il irait à l'encontre d'une propension du système à produire de la ségrégation :

De la maternelle aux classes préparatoires et à l'université, l'hétérogénéité des élèves est un fait. Et au nom de ce fait et de l'égalité des chances, rien n'interdirait de séparer les élèves tout au long de leur parcours en fonction de leurs performances et de leur mérite. C'est pour cette raison que le principe d'une culture commune doit s'imposer à la nature des « faits pédagogiques » et que le collège doit apprendre à éduquer ensemble des élèves différents⁸³.

S'il ne définit pas ici le contenu de cette « culture commune » que le collège devrait apporter à

⁸⁰ DUBET François, *Faits d'école, op. cit.*, p. 144.

⁸¹ DUBET François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004, p. 58.

⁸² *Ibid.*, p. 68-69.

⁸³ *Ibid.*, p. 69.

tous, François Dubet rappelle que ce choix est nécessairement *conflictuel* et *politique* puisqu'il met en jeu les vraies finalités que l'on donne à l'éducation et donc « une conception de ce que les philosophes appellent « la vie bonne » »⁸⁴. Qu'est-ce que l'on juge aujourd'hui nécessaire de figurer dans les apprentissages (en termes de savoir, de connaissances, d'attitudes, ...) pour vivre ensemble dans notre société et se forger un destin commun ? Partisan de l'acquisition d'une culture commune au collège, François Dubet rappelle qu'elle vient heurter « les conceptions strictement disciplinaires des savoirs et des programmes [...] qui ne se justifient que dans la perspective d'une spécialisation ultérieure »⁸⁵.

- Une ambiguïté permanente

L'ambiguïté du collège unique tiendrait donc dans la coexistence conflictuelle de deux tendances : l'apprentissage pour tous d'une culture commune et la préparation de certains au lycée d'enseignement général. Dans le vocabulaire relatif au collège on peut identifier des champs lexicaux spécifiques à chacun de ces objectifs contradictoires, selon que l'on se place du côté du collège conçu comme un « petit lycée » ou du collège sensé donner à tous une culture commune :

CULTURE DU LYCEE ET DE L'EXCELLENCE	CULTURE COMMUNE DU COLLEGE POUR TOUS
enseignement, instruction	éducation
élèves	adolescents, jeunes
mérite, classement, hiérarchie	reconnaissance, inclusion, intégration dans l'école, justice, égalité
culture scolaire	culture sociale et juvénile

Tableau 3 : Des champs lexicaux qui reflètent deux conceptions du collège.
Source : Dubet François, *Faits d'école, op. cit.*, Les épreuves du collège unique.

François Dubet et Pierre Merle mentionnent que le pouvoir politique en France n'a jamais réussi à trancher entre ces deux tendances du collège comme cela a pu être fait dans d'autres pays où la décision a été prise de privilégier clairement soit une scolarisation de masse en formant un vrai collège unique (pays du Nord comme la Finlande ou la Norvège), soit d'opter pour un collège sélectif en gardant des filières courtes et longues bien distinctes (Belgique, Allemagne). On retrouve cette ambiguïté dans les injonctions contradictoires qui sont faites aux acteurs (professeurs, administration) à travers les instructions officielles, les programmes ou les attentes des familles :

⁸⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 63.

COLLEGE SELECTIF	COLLEGE POUR TOUS
MERITE Sélectionner les meilleurs	ÉGALITE Accueillir tous les élèves
GRANDE CULTURE Préparer les élèves au lycée d'enseignement général	CULTURE COMMUNE Donner à tous la même formation
REGLE NATIONALE Rester un rouage de l'unité Républicaine	AUTONOMIE S'ouvrir sur l'environnement, être autonome
INSTRUCTION Ne pas renoncer à la seule instruction	ÉDUCATION Socialiser tous les élèves
INDEPENDANCE PROFESSIONNELLE Défendre les traditions et les disciplines	TRAVAIL EN EQUIPE Changer le métier, le faire évoluer

Tableau 4 : Quelques principes relatifs aux deux conceptions du collège.
Source : Dubet François, *Faits d'école*, op. cit., « Les épreuves du collège unique ».

Pour François Dubet ces deux tendances coexistent dans un même établissement, avec en filigrane une opposition entre les « anciens » et les « modernes »⁸⁶ au sein des équipes enseignantes. Il remarque aussi que beaucoup d'acteurs du système éducatif peuvent revendiquer ou mettre en pratique, *en même temps*, des principes relevant de ces deux tendances contradictoires.

En se plaçant dans la perspective de l'analyse de Pierre Bourdieu, l'aspect contradictoire de ces deux approches tend à disparaître puisque l'une (le collège pour tous) devient la légitimation, c'est à dire la dissimulation de l'autre (le collège sélectif). Si la fonction sociale du système éducatif est de reproduire les inégalités sociales de façon dissimulée, on peut effectivement considérer que l'approche du « collège pour tous » n'est en fait qu'un concept édulcorant, sorte d'écran de fumée visant à cacher la vraie fonction du collège sélectif.

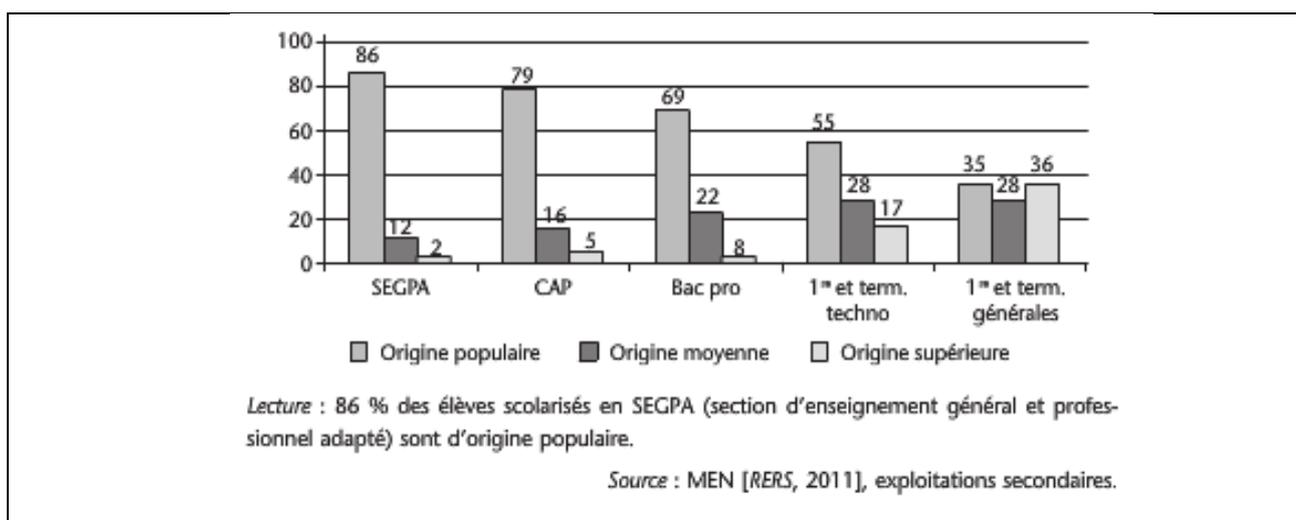


Diagramme 2 : Origine sociale des élèves des principales formations de l'enseignement du second degré (en %). pour l'année 2009-2010. Extrait de MERLE Pierre, « La ségrégation scolaire », 2012, p. 16.

⁸⁶ DUBET François, *Faits d'école*, op. cit., p. 151.

2) Une ségrégation par les filières

Pierre Merle⁸⁷ remarque que le collège unique, en dépit d'un enseignement commun pour tous, a su garder un aspect ségréatif puisqu'il permet très tôt la mise en place de filières avec d'un côté, des options « élitistes » (latin, allemand ou langues vivantes européennes aujourd'hui) et de l'autre, la création des SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), filières « de relégation » qui concentrent 86% d'élèves d'origine populaire (diagramme 2). Le diagramme 2 montre ainsi qu'au lycée seule la filière technologique a un recrutement social qui correspond avec la répartition sociale constatée dans la population active (55% de classes populaires et 17% de classes supérieures). Les élèves issus des classes populaires sont largement surreprésentés dans les filières professionnelles (CAP, bac pro) alors que ceux issus des classes supérieures sont surreprésentés dans les filières générales (lycée d'enseignement général).

Ce mécanisme de sélection / ségrégation est complexe à analyser puisqu'il fait entrer en jeu les choix individuels des familles et les orientations décrétées par l'institution scolaire. Toutefois il apparaît que ces facteurs sont l'un comme l'autre socialement déterminés, et il est vraisemblable qu'un processus de *violence symbolique* agisse dans cette sélection par les filières.

3) La sélection par relégation au collège

Il existerait au collège un processus inexorable d'usure et de démotivation progressive pour une grande partie des élèves comme le souligne Pierre Merle⁸⁸. Ce « cercle vicieux du désengagement » aurait comme principal moteur les pratiques d'évaluation. Les étapes de ce processus peuvent se résumer par cet enchaînement :

MAUVAIS RESULTATS => DECEPTION => PERTE DE CONFIANCE EN SOI => BAISSSE DE LA MOTIVATION ET DU TRAVAIL => MAUVAIS RESULTATS...

On constate par exemple, dans une étude de 2003,⁸⁹ que les élèves de sixième se disent très majoritairement « intéressés » ou « très intéressés » par l'enseignement des mathématiques et du français, alors que cet enthousiasme s'est effondré chez les élèves de troisième (sauf chez les meilleurs). Au cœur de ce processus de sélection par relégation s'exerce la *violence symbolique*, dont elle est le moteur. C'est une violence presque invisible, difficile à repérer et à mesurer, « cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées »⁹⁰.

L'élève va progressivement intérioriser et accepter son statut de « perdant » du jeu scolaire, ce

⁸⁷ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., p. 35

⁸⁸ MERLE Pierre, *Au collège, le cercle du désengagement*, in *Les cahiers pédagogiques*, n° 427, novembre 2004.

⁸⁹ Enquête auprès de 872 élèves en 2003 citée dans l'article de MERLE Pierre, *Au collège, le cercle du désengagement*, op. cit., novembre 2004.

⁹⁰ BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994, p. 188 cité dans ACCARDO Alain & CORCUFF Philippe, *La sociologie de Bourdieu*, Le Mascaret, 1986.

qui se traduira souvent par un désintérêt, une démotivation pour toute activité d'apprentissage, une hostilité à l'égard de certaines matières ou de certains professeurs, voire des manifestations de violence. Le rôle central de l'évaluation scolaire, en particulier avec l'utilisation des notes sur 20, doit être ici éclairé.

4) L'évaluation scolaire et la « constante macabre »

Pour François Dubet,⁹¹ lorsqu'on se penche sur le point de vue des élèves, on découvre que l'évaluation scolaire est principalement vécue comme un jugement qui dépasse le cadre des simples connaissances ou compétences scolaires. Une bonne note valorise l'élève, lui procure un sentiment de satisfaction et renforce sa motivation, mais une mauvaise note a l'effet inverse. Beaucoup d'élèves se sentent déconsidérés dans leur statut de personne sur la base de leurs seuls résultats scolaires. Même annoncée avec la plus grande empathie (c'est-à-dire indépendamment de la « gentillesse » du professeur), une mauvaise note resterait une humiliation, une remise en cause profonde de la valeur de la personne. On peut alors s'interroger sur le poids excessif donné aux notes chiffrées dans notre système éducatif.

- réflexions sur l'évaluation par les notes

À ceux qui critiquent les notes on pourrait répondre que ce système est peut-être « dur », mais qu'il est juste, étant donné que les notes reflètent le *mérite* des élèves, donc leur travail et leur « don » scolaire. Le mythe de la « note vraie », celle qui mesure de façon objective et indiscutable le « niveau réel » de l'élève ferait partie des croyances du système éducatif. Pour certains auteurs comme Pierre Merle, une note relève avant tout d'un processus de fabrication subjectif⁹². Le choix des questions, leur formulation, leur barème sont autant de critères qui peuvent fortement varier pour l'évaluation d'une même compétence scolaire. Souvent critiquée mais jamais supprimée pour des raisons pratiques (calcul des moyennes, gestion des flux,...) l'évaluation par les notes présente pourtant des inconvénients majeurs parmi lesquels figure la subjectivité du correcteur : un même travail recevra des notes différentes selon son correcteur, et ceci quelles que soient les matières comme le montrent les « doubles » ou « triples » corrections aux examens. Pour Pierre Merle « l'idée d'une note exacte, d'une mesure indiscutable des compétences des élèves, est une des croyances de l'institution scolaire »⁹³. L'existence de « biais sociaux de notation » a ainsi été mise en évidence par des études à partir de résultats identiques sur des tests standardisés⁹⁴ : le correcteur

⁹¹ DUBET François, *L'école des chances*, op. cit., (partie sur l'inégalité individuelle des chances).

⁹² MERLE Pierre, *Les notes : secrets de fabrication*, PUF, 2007.

⁹³ MERLE Pierre, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*, Article extrait de « Regards croisés sur l'économie » n°12 : L'école, une utopie à reconstruire, La Découverte, 2012, p. 218.

⁹⁴ Étude de DURU-BELLAT & MINGAT, 1993, citée dans l'article de MERLE Pierre, *L'évaluation par les notes : quelle*

serait influencé par des stéréotypes scolaires (bons élèves ou filles mieux notés) et sociaux (enfants de cadres mieux notés que les enfants d'ouvriers). Il est aussi prouvé qu'un même correcteur peut donner une note différente à une même copie selon la place qu'elle occupe dans le paquet qu'il corrige. L'importance donnée aux notes dans notre système serait donc exagérée selon Pierre Merle compte-tenu du fait que ce serait un processus d'évaluation « moyennement fiable ». À cela s'ajoute l'effet potentiellement destructeur des mauvaises notes déjà évoqué plus haut : perte de confiance, démotivation, etc.

On retrouve ici le processus de *violence symbolique* où l'*autorité pédagogique* impose comme légitime un *arbitraire culturel* (cf. Bourdieu, *La Reproduction, op. cit.*). Faudrait-il alors supprimer les notes chiffrées ? La question est délicate, car les défauts du système de notation sur 20 pourraient très bien ressurgir avec une notation par les lettres (par exemple), même si les lettres offrent moins de prise aux traitements statistiques (calculs de moyennes, classements, ...). Il s'agit avant tout de prendre garde à ne pas s'aliéner dans un système qui ne fonctionnerait *que* par les notes chiffrées et les classements ce qui semble pourtant, à de nombreux égards, être le cas du système français. Pierre Bourdieu a sur le classement scolaire une analyse pour le moins tranchée et claire :

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 classe en différences « d'intelligence », de « don », c'est-à-dire en différences de nature. Jamais les religions n'avaient fait aussi bien. Le classement scolaire est une discrimination sociale légitimée et qui reçoit la sanction de la science⁹⁵.

Les notes, avec ce qu'elles impliquent dans la relation pédagogique (mesure et objectivation de la compétence ou de l'incompétence d'une personne, classements, ...), apparaissent donc comme un outil central d'expression de la *violence symbolique* au collège. Certains chercheurs en éducation comme André Antibi se sont penchés sur les effets négatifs des mauvaises notes sur la motivation et la capacité de travail des élèves, révélant qu'elles sont clairement « contre productives ». Ce dernier essaie de lutter contre ce processus très destructeur avec le « mouvement contre la constante macabre ».

- la « constante macabre »

Dans un livre paru en 2003⁹⁶ André Antibi, professeur de mathématiques, explique

fiabilité et quelles réformes ?, op. cit.

⁹⁵ BOURDIEU Pierre, *Questions de Sociologie*, op. cit., p. 264-267, cité dans ACCARDO Alain & CORCUFF Philippe, *La sociologie de Bourdieu*, Le Mascaret, 1986, p. 61.

⁹⁶ ANTIBI André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Éditions Math'adore, 2003.

qu'inconsciemment et sous la pression de la société, les professeurs s'arrangeraient toujours pour mettre un pourcentage de mauvaises notes quand ils corrigent les copies d'une classe. Il a nommé ce phénomène « la constante macabre ». André Antibi a créé ce concept pour mettre en lumière et endiguer la sélection par l'échec qui prévaut dans notre système scolaire. L'idée de départ est simple : la plupart des évaluations notées font ressortir une distribution des notes en « courbe de Gauss » centrée sur la moyenne. Pour environ un tiers des élèves qui réussissent (c'est à dire au-delà de 12 sur 20), on aura un tiers des élèves « moyens » (environ entre 8 et 12 sur 20) et un tiers en échec (en dessous de 8 sur 20). L'auteur constate ainsi qu'en France une évaluation fonde sa crédibilité sur sa capacité à délivrer de mauvaises notes à une partie des élèves, comme en témoignent les notes aux concours prestigieux, dans les prépas, pour les agrégations, etc. Ce poids excessif des (mauvaises) notes, en se généralisant dans le système d'enseignement, a pour conséquence le découragement et l'exclusion d'une grande partie des élèves. Cette utilisation de la notation est profondément ancrée dans le fonctionnement de notre système éducatif et participe pleinement du phénomène de reproduction par la *violence symbolique*. Les acteurs du système (enseignants, élèves, parents, ...) ont toujours connu les notes, bonnes et mauvaises, et ne parviennent pas à s'en détacher. Ainsi « la hiérarchie scolaire valorisante pour les « forts » mais humiliante pour les « faibles » constitue une dimension intrinsèque du système d'enseignement »⁹⁷.

Sans chercher à supprimer les notes, le groupe de recherche animé par André Antibi propose des solutions alternatives pour minimiser les effets de la constante macabre, comme l'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Cette méthode d'évaluation consiste à donner à l'avance aux élèves une liste de questions traitées et corrigées en classe, en leur précisant que l'essentiel de l'épreuve portera précisément sur un sujet de cette liste, afin qu'ils sachent exactement ce que l'on attend d'eux. Un barème précis est également donné aux élèves, pour qu'ils comprennent bien sur quoi ils sont notés. Aux critiques qui reprochent à cette méthode de prôner une simple restitution, sans compréhension du cours, Antibi répond qu'on ne peut pas retenir et restituer correctement si on n'a pas compris. Selon lui, « On différencie en France de manière stérile la compréhension profonde et la restitution « bête ». Même ceux qui entrent à Polytechnique procèdent par analogisme »⁹⁸.

Pierre Merle relève pour sa part qu'il est possible d'atténuer la subjectivité et la nocivité de la notation en systématisant l'utilisation de barèmes de notation clairs et précis, en mutualisant les épreuves d'évaluation dans un même établissement (difficile à mettre en place, mais permet notamment de comparer les classes et d'éviter la sous-estimation d'élèves étiquetés faibles scolarisés dans les « bonnes classes »), en préférant la notation encourageante à la « croyance en la

⁹⁷ MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, op. cit., p. 44.

⁹⁸ Extrait d'une interview croisée d'André ANTIBI & Jean-Rémi GIRARD réalisée par STIVE Dany, *Les notes précipitantes les élèves dans l'échec scolaire ?*, « L'humanité », 6 juin 2014, p. 13.

note vraie », ou encore en distinguant clairement évaluation en classe, examen et concours⁹⁹. Et Pierre Merle de conclure ainsi son article :

En France, les partisans des notes considèrent que celles-ci sont équivalentes à un « thermomètre » absolument nécessaire pour les élèves et les professeurs. Les défenseurs des notes ne semblent pas être conscients que chaque professeur utilise un thermomètre qui lui est propre et que, pour cette raison, la précision de celui-ci est faible. Le principe même d'une évaluation rigoureuse est de recourir à un thermomètre commun, étalonné à l'aune des mêmes compétences et critères de correction. La réforme des pratiques de notation n'est pas de supprimer des repères mais de définir clairement des exigences communes au service des apprentissages des élèves. Le but poursuivi par les nouvelles formes d'évaluation est de former, de favoriser la réussite, non de céder à l'obsession de la compétition et du classement. Aux plus jeunes âges, former et classer sont des objectifs concurrents. Le temps de la sélection s'insère logiquement après la maîtrise par tous des compétences du socle commun à la fin du collège¹⁰⁰.

5) La ségrégation sociale inter-établissements au collège

Outre la sélection par relégation favorisée par le système d'évaluation scolaire, nous avons vu que la sélection par les filières, en particulier par le jeu des options, existait au niveau du collège. Ceci permet aux « meilleurs » élèves de se regrouper dans certaines classes (et par conséquent de regrouper les autres dans les autres classes). Une forme de *violence symbolique* s'exercerait aussi à travers cette ségrégation « choisie » : seules les familles ayant une certaine proximité avec la culture scolaire seront capables de choisir les options qui orientent vers les « bonnes » filières. Cette ségrégation par les filières dès le collège est particulièrement forte entre les différents établissements.

Dans « *La ségrégation scolaire* » Pierre Merle révèle les différences très marquées de profils sociaux entre les élèves des collèges de centre-ville et ceux de périphérie urbaine, phénomène présent dans toutes les grandes villes du pays. Cette ségrégation sociale se décline à chaque fois sous l'angle d'une ségrégation académique (niveau des élèves différent selon les établissements), mais aussi ethnique¹⁰¹. Ces disparités sont aussi mises en évidence entre les collèges publics et privés, et ce phénomène irait en s'accroissant de façon très marquée depuis une dizaine d'années (notamment avec l'assouplissement de la carte scolaire en 2007).

Pierre Merle souligne ainsi l'importante contribution du secteur privé à la ségrégation sociale à travers un phénomène de « ghettoïsation par le haut » : il y aurait de plus en plus de catégories aisées dans le privé, les collèges « bourgeois » se seraient « embourgeoisés » davantage¹⁰². Cette

⁹⁹ MERLE Pierre, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*, op. cit., p. 218-230.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ Une étude (FELOUZIS, 2003) citée par MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., p. 12-13, révèle que dans l'académie de Bordeaux, 40% des allochtones (élèves immigrés ou issus de l'immigration) sont scolarisés dans 10% des collèges, alors que la grande majorité des collèges de l'académie scolarisent moins de 1% des élèves allochtones.

¹⁰² MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., p. 80.

ségrégation sociale, qui va de pair avec une ségrégation académique (niveau scolaire) est pourtant largement occultée par les médias.

Si les établissements privés sont implantés préférentiellement dans les quartiers huppés des grandes agglomérations, scolarisent un faible taux d'élèves handicapés et en grande difficulté scolaire [1 élève handicapé sur 6 et 5% des SEGPA], ne sont pas tenus par la carte scolaire de scolariser les élèves de leurs quartiers, ont la possibilité de sélectionner leurs élèves, n'assurent-ils pas un rôle central dans les processus de ségrégation scolaire ?¹⁰³.

La ségrégation scolaire aurait aussi été accentuée par la labellisation des établissements dits sensibles (ZEP), un « étiquetage » qui a fait office de repoussoir pour les élèves de milieux aisés selon Pierre Merle. Le lien entre cette ségrégation scolaire et les phénomènes de reproduction est clairement mis à jour dans la conclusion de l'ouvrage :

Le cercle vertueux de l'organisation scolaire efficace et équitable, fondé notamment sur une homogénéisation de l'offre scolaire, est un modèle qui, en France, fait l'objet de résistances et polémiques violentes. Il est soupçonné de favoriser le « nivellement par le bas », l'égalitarisme, l'uniformité, le refus de la concurrence, du mérite, de l'effort... Ces jugements sont idéologiques. Ils sont démentis par les comparaisons internationales. Ils sont le propre des catégories aisées qui, par ces faux arguments, souhaitent éliminer de la concurrence scolaire une partie des élèves, essentiellement ceux des catégories populaires, afin de réserver les « bonnes classes », celles des filières élitistes et sélectives, à leurs enfants. Ces « bonnes classes » facilitent l'admission dans les classes préparatoires aux grandes écoles et favorisent également, pour cette raison, l'accès aux « écoles de pouvoir » (ENA, HEC, Polytechnique...) et aux positions sociales dominantes, dotées des rémunérations les plus élevées¹⁰⁴.

Il y a bien ici, selon Pierre Merle, des rapports de force en jeu dans une lutte pour l'accès aux places dominantes du champ scolaire (et par voie de conséquence dans la société). La violence symbolique se situerait dans la façon dont ces véritables enjeux de domination sont occultés par les « faux arguments » mis en avant contre l'idée d'une homogénéisation de l'offre scolaire.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 76.

¹⁰⁴ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., p. 111-112.

Conclusion de la première partie

Cette première partie théorique nous a permis de dresser un cadre d'analyse transdisciplinaire pour notre travail de recherche.

À partir du constat de reproduction des inégalités sociales, confirmé par les dernières enquêtes PISA, nous avons présenté des enjeux et évolutions récentes du système éducatif. Les concepts sociologiques issus de la théorie de Pierre Bourdieu, tels que la *théorie des champs sociaux* ou la *violence symbolique*, trouvent une traduction dans l'analyse contemporaine de François Dubet qui met à jour les fictions du *mérite* ou de *l'égalité des chances*, nécessaires à la légitimité du jeu scolaire.

À partir des travaux de Pierre Merle, nous replaçons le collège unique dans la perspective historique de l'héritage du « lycée napoléonien », ce qui aide à comprendre l'ambiguïté de ses objectifs, qui oscillent entre l'acquisition d'une culture commune et la préparation au lycée d'enseignement général et aux études longues.

Enfin, au sein du collège, qui pourra s'analyser sous l'angle de la théorie systémique en privilégiant les interactions entre les acteurs, nous avons vu l'importance des phénomènes de sélection par relégation et donné quelques éléments de réflexion sur les limites et dérives possibles de l'évaluation par les notes.

Les processus de ségrégation sociale mis à jour par Pierre Merle, très marqués entre établissements différents, mais présents aussi à l'intérieur d'un même établissement par le jeu des options et des filières, ont ensuite été exposés.

À partir de ces éléments qui combinent approche locale (la classe, la relation pédagogique) et globale (le système éducatif dans son ensemble), nous avons pu dégager un panorama des modalités de reproduction des inégalités sociales et d'expression de la *violence symbolique*, notre cadre d'analyse central.

Ce concept de *violence symbolique* sera repris en seconde partie pour guider notre enquête de terrain.

Deuxième partie

Nous présentons dans cette seconde partie une enquête de terrain réalisée entre mai et juillet 2014 dans un collège palois. La problématique qui guidait notre enquête était la suivante : à travers les points de vue des acteurs (élèves, professeurs, personnels...), peut-on identifier et mettre en lumière des manifestations de la *violence symbolique* au collège ?

Nous nous sommes appuyés sur des entretiens semi-directifs qui ont été intégralement retranscrits (pour les élèves) ou partiellement retranscrits (pour les adultes), puis analysés.

À partir des entretiens avec les élèves, dont nous présenterons la genèse (I, A), les représentations du collège par les collégiens seront exposées (B). L'organisation différente de l'école primaire, la confrontation à des groupes sociaux nouveaux ou certains phénomènes qui seraient plus spécifiques au collège étudié (une représentation violente ou une incompréhension de certaines adaptations des règles) seront analysés.

Nous nous pencherons ensuite sur le rapport des collégiens aux apprentissages, ce qui nous conduira à recenser, à travers leurs récits, des phénomènes que nous interprétons comme des manifestations possibles de la *violence symbolique* (II). Des témoignages de découragement par la non-réussite (A), de rabaissement et d'humiliation (B et C), qui alimentent un processus de désengagement scolaire (D) seront alors décrits et examinés.

Puis notre étude s'élargira pour considérer l'organisation de l'institution, qui apparaît elle-même comme un cadre générateur de *violence symbolique*. À partir des récits d'enseignants, nous analyserons leur perception de la proximité culturelle avec les élèves, ou encore la représentation de leur métier (A). Les difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité et aux conditions d'enseignement (B) ou des réflexions sur l'évaluation par les notes seront aussi examinées.

Enfin nous chercherons à mettre en exergue des éléments qui tendraient à contredire une vision trop déterministe et fataliste du collège (C) en relevant des expériences positives exprimées par les élèves, les types de relations pédagogiques qu'ils perçoivent comme plus favorables aux apprentissages, ou encore quelques « pistes » basées sur les expériences des enseignants, pour gérer l'hétérogénéité et mieux prendre en compte tous les élèves.

I - Le point de vue des premiers acteurs : les collégiens

Dans la première partie de ce mémoire, un certain nombre de constats et d'hypothèses sur l'école, qui s'appuient sur des théories et des études de terrain existantes, ont été exposés. Les concepts sociologiques tels que la *théorie des champs sociaux*, les phénomènes de *reproduction* et de *violence symbolique*, ont été convoqués pour permettre de mieux comprendre les enjeux dissimulés du système éducatif. Il était alors intéressant de confronter ces théories et les hypothèses qui en découlent à la réalité du terrain, au niveau d'un collège, de « notre » collège, puisqu'il s'agit de notre lieu de travail. Le phénomène de reproduction, qui semble particulièrement marqué au niveau national au regard des résultats des études PISA est-il perceptible à l'intérieur d'un collège urbain, à Pau ? Sous quelles formes peut-on l'identifier ?

Plusieurs angles d'approche s'offraient à nous pour cette enquête. On pouvait s'appuyer sur des données existantes afin d'essayer de faire ressortir les phénomènes de reproduction des inégalités sociales, comme par exemple en croisant les vœux d'orientation des élèves avec les catégories socioprofessionnelles des parents. Mais ce type d'étude a déjà été fait, et il permet de mettre à jour les phénomènes de reproduction sans forcément les expliquer. On rencontre une des limites des études statistiques : en essayant de mesurer, de chiffrer un phénomène, on est obligé de le simplifier pour le réduire à une forme mesurable, et les mécanismes subtils qui agissent à l'origine du phénomène peuvent nous échapper. Le risque d'une erreur d'interprétation est alors important. Une autre approche, celle que nous avons retenue pour ce mémoire, consistait dès lors à interroger les acteurs.

Que ressentent finalement les élèves, les professeurs, les différents professionnels impliqués ou encore les parents par rapport au collège ? Quelles sont leurs représentations, leurs attentes ? Leurs difficultés ? Peut-on identifier dans le récit de leurs expériences, des phénomènes qui relèveraient de l'expression d'une violence symbolique ? Telles sont les questions qui ont guidé notre enquête de terrain.

A) *Présentation de l'enquête*

1) Les questionnaires écrits

Dans un premier temps, afin de sonder un maximum d'élèves et de faciliter l'analyse, nous avons envisagé d'utiliser un questionnaire écrit. Un premier questionnaire a été construit, axé principalement sur la dimension psychologique de la violence symbolique¹⁰⁵ avec des questions du

¹⁰⁵ Certaines questions étaient tirées de l'ouvrage de TARTAR-GODDET Édith, *Prévenir et gérer la violence scolaire*, 45

type :

- *Y a-t-il des situations où vous vous sentez énervé, stressé au collège ?*
- *Comment percevez-vous le collègue ?*
- *Comment percevez-vous les notes ?*
- *Pensez-vous être en mesure de réussir votre scolarité ?*
- *Durant l'année scolaire, pensez-vous avoir été victime d'injustices ou de droit non respecté au collège ?*
- *Etc.*

Les objectifs de ce questionnaire étaient les suivants :

- repérer des formes de *violence symbolique* subies, produites ou observées par les élèves dans le collège,
- observer et comparer les représentations du collègue chez des élèves « en réussite » et d'autres « en difficulté » (en d'autres termes : savoir ce que les « bons » et les « mauvais » élèves pensent du collègue),
- observer s'il existe une relation entre violence symbolique et réussite scolaire (l'hypothèse sous-jacente était que les élèves en échec subiraient plus de violences symboliques),
- observer s'il existe un lien entre violence scolaire et violence symbolique (ici l'hypothèse était que les comportements jugés violents ou a-scolaires étaient plus présents chez les élèves qui subissent plus de violences symboliques).

Chaque questionnaire était accompagné d'un questionnaire contextuel visant à évaluer avec le plus de précision possible le milieu familial et socioculturel de l'enfant interrogé. *Testé sur une quinzaine d'élèves, une première version du questionnaire écrit n'a pas donné de résultats concluants :*

- réponses très stéréotypées des élèves ou absence de réponses aux questions ouvertes sur le ressenti des violences symboliques,
- une partie des élèves (souvent ceux qui semblaient *a priori* les plus concernés par la violence symbolique) était gênée par le passage à l'écrit, le questionnaire écrit les remettait visiblement en situation d'évaluation, de contrôle scolaire,
- le questionnaire contextuel ne permettait pas de catégoriser le milieu socioculturel de l'élève (la question « profession des parents » donne souvent lieu à des réponses très vagues comme « militaire » ou « travaille à l'usine x », etc.).

Un second questionnaire a été élaboré avec des questions plus fermées et un volet contextuel

beaucoup plus long (construit sur le modèle des questionnaires PISA). Testé sur une quinzaine d'élèves aussi, il n'a pas donné de meilleurs résultats au niveau du recensement des violences symboliques. Nous avons alors décidé d'abandonner l'enquête par questionnaire, qui s'est révélée non pertinente pour le recueil de données dans le cadre de ce mémoire.

Analyse des causes de l'abandon des questionnaires écrits

-Un support non-adapté pour une partie des élèves : comme nous l'avons évoqué plus haut, le questionnaire écrit peut instaurer une barrière. Pour certains collégiens, écrire sur une feuille pour répondre à des questions est une contrainte du champ scolaire, comme l'atteste le type de demandes ou de remarques émanant des élèves : « On est obligé de faire une phrase ? » ou « Si on répond ceci à la question 3, ça va ? »... Les élèves semblaient « formatés » pour donner un modèle de réponse (supposée) attendue, et non leur véritable ressenti.

-Une maîtrise imprécise, insuffisante du concept de *violence symbolique* dans l'élaboration du questionnaire. La *violence symbolique* étant un phénomène en grande partie inconscient, il était probablement naïf d'essayer de demander aux élèves d'en décrire des manifestations. Même si les questions n'évoquaient pas directement le concept, les réponses attendues nécessitaient un regard critique et distancié sur le champ scolaire, regard que des collégiens n'ont pas l'habitude de développer et qu'il est difficile de formuler à l'écrit.

Éric Debarbieux, qui a mené plusieurs enquêtes de ce type, fait remarquer dans son livre « La violence dans la classe »¹⁰⁶ (1999) que lors des enquêtes « longitudinales » effectuées auprès d'échantillons représentatifs d'élèves, il était déconcerté par le fait que presque tous les élèves se disaient satisfaits de leurs enseignants. Or dans les entretiens semi-directifs qu'il a menés une remise en cause de l'enseignant ressortait presque toujours, comme si l'élève avait besoin d'être en confiance, de surmonter un blocage avant de pouvoir livrer ce genre de confiance. Cette expérience semble montrer à quel point exprimer un point de vue critique sur le système éducatif ne va pas de soi pour un élève, surtout à l'écrit.

En conclusion, on pourrait dire que ces questionnaires écrits n'étaient pas adaptés pour le type de données que nous cherchions à récolter – les manifestations de la *violence symbolique* – en partie parce que les élèves à l'aise avec l'écrit, ceux qui répondaient plusieurs phrases aux questions ouvertes, étaient aussi souvent les élèves les plus à l'aise dans le champ scolaire, donc ceux qui a priori subissaient le moins de violences symboliques. Nous avons alors décidé de changer notre technique de collecte de données en passant par des entretiens semi-directifs.

¹⁰⁶ DEBARBIEUX Éric, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, ESF Éditeur, 1999, p. 52.

2) Les entretiens semi-directifs

Compte tenu de l'effectif du collège (près de 800 élèves), il était nécessaire d'interroger plus d'une centaine d'élèves pour avoir un échantillon représentatif. Nous avons finalement pu interroger plus de 120 élèves différents répartis sur tous les niveaux et dispositifs spéciaux (SEGPA, non-francophones, ULIS, dispositif enfants du voyage). Les élèves ont été interrogés pour leur grande majorité pendant le mois de mai 2014 (vingt entretiens), cinq entretiens ayant eu lieu au mois de juin. Les entretiens, soit vingt-cinq en tout, duraient une vingtaine de minutes et étaient enregistrés, puis intégralement retranscrits avant d'être analysés. Les élèves étaient interrogés par groupes de cinq en général, ce nombre de jeunes par groupe a pu varier de trois à sept.

Pour chaque entretien, les collégiens étaient « recrutés » en étude sur la base du volontariat. Parfois des élèves d'une même classe, parfois mélangés (par exemple deux 6^{ème} 3 et trois 3^{ème} 5, etc.). Comme beaucoup d'élèves étaient volontaires, nous avons souvent sélectionné les élèves sur des critères de représentativité des différents niveaux (en interrogeant en priorité les élèves d'une classe « non-interrogée » et/ou d'un niveau moins représenté que les autres) et de représentativité des sexes (pour avoir autant de garçons que de filles). Nous avons ainsi pu obtenir un échantillon d'une trentaine d'élèves par niveau et une répartition équilibrée filles / garçons.

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
SIXIEME	18	12	30
CINQUIEME	14	15	29 (dont 3 SEGPA)
QUATRIEME	14	18	32 (dont 8 SEGPA)
TROISIEME	16	16	32 (dont 2 SEGPA)
TOTAL	62 garçons	61 filles	123 (dont 13 SEGPA)

Tableau 5 : Répartition des collégiens interrogés par niveau et par sexe.

Deux entretiens ont été réservés à des élèves accompagnés par des dispositifs spécifiques : un entretien avec quatre élèves du dispositif « voyageurs » (entretien 18) et un entretien avec cinq élèves du dispositif « non-francophones » (entretien 12). À ces neuf élèves s'ajoutent ceux, inscrits dans les dispositifs spécifiques, qui ont participé aux entretiens en étant recrutés en étude avec d'autres camarades de leur classe ordinaire.

NON-FRANCOPHONES¹⁰⁷	6 garçons	8 filles	Total : 14
ULIS	1 garçon		1
DISPOSITIF VOYAGEURS	1 garçon	3 filles	4

Tableau 6 : Élèves interrogés relevant de dispositifs spécifiques (déjà comptabilisés dans le tableau 5).

Enfin, les élèves recrutés étaient issus de classes différentes. Même s'il n'a pas été possible d'interroger des élèves de toutes les classes du collège, la grande majorité d'entre elles sont représentées comme le montre le tableau 7.

6° 1	6° 2	6° 3	6° 4	6° 5	6° 6	6° 7	6° 8 segpa	5° 1	5° 2	5° 3	5° 4	5° 5	5° 6	5° 7	5° 8	5° 9 segpa	5° 10 segpa
2	6	3	7	5	3	4	0	2	4	2	2	4	1	8	3	1	2
4° 1	4° 2	4° 3	4° 4	4° 5	4° 6	4° 7 segpa	4° 8 segpa	3° 1	3° 2	3° 3	3° 4	3° 5	3° 6	3° 7 segpa			
6	4	2	6	0	6	4	4	6	5	5	6	8	0	2			

Tableau 7 : Récapitulatif du nombre d'élèves interrogés par classe.

B) Les représentations du collège

Pour lancer les entretiens, la même question était systématiquement posée. Nous demandions aux élèves de nous faire part de ce qu'ils pourraient dire (conseils, avis) à une personne (ami, famille, etc.) qui va entrer au collège. Cette question très ouverte avait essentiellement pour but de libérer la parole et d'amener les élèves à se décentrer de leurs préoccupations de l'instant, afin de prendre un peu de recul sur le ressenti de leur scolarité au collège. Elle amenait souvent d'autres questions du même ordre comme « Quels sont les principaux changements par rapport à l'école primaire ? », « Quels conseils pourriez-vous donner pour réussir au collège ? », etc.

Cette amorce des entretiens a permis de faire ressortir quelques représentations du collège chez les élèves. Nous avons essayé de regrouper ici les caractéristiques de ce que les collégiens ont exprimé.

1) Le passage au collège : un bouleversement majeur

Les élèves interrogés ont souvent fait part des changements matériels, organisationnels qui accompagnent le passage au collège (changements évoqués dans quinze entretiens). Le collège est décrit comme « plus grand », avec plus de salles et plus de professeurs. Il faut s'habituer à changer

¹⁰⁷ Dans la catégorie « Non-francophones » sont aussi comptabilisés des élèves qui n'étaient plus accompagnés cette année par le dispositif mais qui l'avaient été l'année précédente.

de salle à chaque heure, ce qui implique de « retrouver les classes et savoir que les profs ils sont vraiment sévères »¹⁰⁸ ou encore qu'il ne « faut pas se perdre dans les étages ! »¹⁰⁹. Mais généralement ces changements ne posent pas de problèmes particuliers, car « dès qu'on prend l'habitude, après c'est facile »¹¹⁰.

Les jeux de l'école primaire sont abandonnés au collège, on a besoin de « se comporter comme un grand, enfin faut être plus mature... Par exemple nous au collège on joue pas à trap-trap ou des trucs comme ça... Par rapport à l'école, ça change beaucoup »¹¹¹. Certains rares élèves disent d'ailleurs regretter l'innocence du primaire, « On s'amuse plus et tout avec les ballons... »¹¹², mais dans l'ensemble l'évolution semble plutôt bien acceptée car elle marque l'entrée dans un nouvel âge : « On se sent grand »¹¹³, « C'est bien, on est autonome et tout ça, on change d'environnement, ça fait du bien de changer... »¹¹⁴.

Il y a aussi des nouvelles normes qui apparaissent. Il faut faire attention à l'habillement¹¹⁵ et le regard des autres est beaucoup plus incisif, comme le rappelle cette élève de 6^{ème} : « Y'a la honte aussi au collège... Par exemple pour les cartables lourds, [...] si on prend un cartable à roulettes, j'sais pas ça serait la honte ! Si on prend un cartable à roulettes on nous traiterait de paumés ! »¹¹⁶. Il faut donc être capable de s'adapter à un nouvel environnement avec ses propres règles, ses codes, qui se démarquent ostensiblement de ceux l'école primaire. Car « si on continue à faire des choses qu'on a l'habitude de faire en CM2, la plupart du temps on nous traite de nunuche »¹¹⁷.

Le collège est aussi jugé « plus difficile » par plusieurs élèves qui soulignent la nécessité d'être plus organisé et plus sérieux (sept entretiens). « Faut travailler »¹¹⁸, il y a « plus de travail »¹¹⁹, « c'est déjà plus dur que l'école »¹²⁰, il faut « bien étudier »¹²¹, ce qui revient à « bien réviser longtemps, pas en deux minutes... »¹²². Toutefois, cette difficulté semble bien acceptée, comme une étape normale de l'évolution de la scolarité, d'autant plus qu'elle semble ressentie comme progressive, « en 6^{ème} c'est pas trop difficile, on commence à faire des trucs qu'on savait en CM2 et puis après en 5^{ème}, 4^{ème} c'est un peu plus difficile [...] »¹²³.

¹⁰⁸ Garçon, quatrième, entretien 3.

¹⁰⁹ Fille, cinquième, entretien 8.

¹¹⁰ Garçon, sixième, entretien 6.

¹¹¹ Garçon, cinquième, entretien 4.

¹¹² Garçon, quatrième, entretien 3.

¹¹³ Entretiens 9 et 15.

¹¹⁴ Garçon, cinquième, entretien 17.

¹¹⁵ Fille, sixième, entretien 15.

¹¹⁶ Fille, sixième, entretien 15.

¹¹⁷ Garçon, sixième, entretien 15.

¹¹⁸ Quatrième, entretien 5.

¹¹⁹ Cinquième, entretien 8.

¹²⁰ Garçon, troisième, entretien 21.

¹²¹ Garçon, sixième, entretien 25.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Troisième, entretien 10.

Quelle analyse tirer de ces entretiens ? Par rapport à notre problématique sur les manifestations de la violence symbolique, on retiendra ici que le collège est un lieu très codifié où les élèves, entre eux, s'imposent des règles (apparence, jeux, ...) qui s'ajoutent à celles, déjà très contraignantes de l'institution : les professeurs différents, les salles, les horaires, les exigences scolaires accrues. Le collège vu par les élèves apparaît comme un lieu très normatif qui n'est pas propice à l'expression des différences individuelles. Un élève pourra plus facilement s'adapter à ces nouvelles contraintes si elles se rapprochent de son *habitus*¹²⁴.

2) Un sentiment d'affranchissement par rapport à l'adulte

Contrairement à un présupposé que nous avons avant ces entretiens, le fait de passer d'un seul professeur (école primaire) à plusieurs professeurs (un par matière) au collège serait bien vécu par les élèves. L'adulte référent que constituait le professeur des écoles, celui « qui connaît tout sur vous »¹²⁵, est mis à distance au collège et les élèves semblent vivre cela comme une plus grande liberté, une forme d'autonomie qui aide à grandir. « Les professeurs au collège ils cherchent pas à connaître notre vie... Ils sont juste là pour nous enseigner... »¹²⁶. Le fait d'avoir plusieurs professeurs donne le choix, car « si on s'entend pas avec un, ben y'en a d'autres... »¹²⁷, ou encore « on se sent plus libre »¹²⁸. Ce sentiment d'autonomie, de liberté vécu de façon positive revient dans onze entretiens. Certains élèves semblent apprécier de pouvoir se construire une personnalité en fonction des cours et des professeurs, comme l'exprime cette élève de troisième :

[...] Il y a quand même des choses bien au collège c'est qu'à l'école primaire les enseignants ils nous connaissent tous et des fois c'est dérangeant parce qu'ils connaissent nos parents, ils connaissent nos vies, tandis que quand on est arrivé au collège c'est quand même bien parce qu'on est complètement anonyme, c'est à dire qu'on arrive, personne nous connaît et si on a envie de changer on peut changer...¹²⁹.

Ce sentiment de liberté serait en partie lié à une forme de « dilution » de la surveillance dans le nombre d'adultes que rencontre l'élève. L'emploi du temps est cité comme élément constitutif de cette liberté, notamment avec les heures d'étude et la possibilité que peuvent avoir les élèves de quitter l'établissement plus tôt qu'à l'école primaire. « [...] Quand on est à l'école on commence toujours à la même heure, on est obligé de rester, on doit attendre nos parents qui viennent nous chercher » alors qu'au collège « y'a pas de garderie ou comme ça comme à l'école où on doit rester

¹²⁴ Voir la première partie, II, A, 1), *L'habitus*.

¹²⁵ Fille, troisième, entretien 7.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Garçon, troisième, entretien 9.

¹²⁸ Fille, quatrième, entretien 13.

¹²⁹ Fille, troisième, entretien 7.

jusqu'à la fin des cours... »¹³⁰, « genre des fois on peut commencer à 10h et on finit à 11h... »¹³¹.

Une des difficultés que rencontre l'institution est d'ailleurs liée au contrôle des emplois du temps et des horaires de cours, car le sentiment de liberté peut griser certains élèves et les amener à mettre en place des stratégies pour ne pas aller dans certains cours, voire quitter l'établissement pendant leurs heures de cours. Quelques élèves font ainsi référence à la tentation de « sécher les cours »¹³², autre activité nouvelle qui distingue le collège de l'école primaire.

Nous interprétons cette nouvelle liberté, décrite par les élèves, de deux manières. Elle participerait d'abord d'une émancipation constructive, en phase avec le désir d'autonomie lié à l'adolescence. Selon ce point de vue, gérer son emploi du temps, ses cours, s'adapter à des professeurs différents aide à rompre avec la « petite » école primaire et à faire un pas de plus vers l'autonomie et la vie d'adulte. Mais d'un autre côté, et particulièrement pour ceux qui rencontrent des difficultés en cours ou qui sont moins « scolaires », cette liberté pourra être utilisée comme une soupape. L'emploi du temps, le fait d'avoir certains professeurs moins « autoritaires » permettent la mise en place de stratégies visant à s'affranchir des contraintes de l'institution (« sécher » ou chahuter certains cours, par exemple). L'institution perdrait alors son pouvoir d'action normative sur des élèves qui lui échappent, ce qui contribuerait à accentuer les écarts de niveaux scolaires à la fin du collège, entre les élèves qui ont investi les apprentissages et ceux qui se sont progressivement désengagés en détournant et en utilisant de façon non scolaire cette liberté.

3) Le collège : un nouvel environnement social qui peut inquiéter

Les élèves relèvent souvent la plus grande taille de l'établissement par rapport au primaire (dix occurrences), un nombre d'élèves plus important et donc une composition sociale plus riche et plus variée. Pour nombre d'entre eux, l'arrivée au collège correspond au passage d'une école communale, avec une certaine homogénéité sociale, à un établissement beaucoup plus hétérogène dans son recrutement. C'est une sorte de plongeon dans l'inconnu car « il y a beaucoup de monde qu'on connaît pas »¹³³, « il y a beaucoup plus d'élèves, c'est beaucoup plus social, on est beaucoup plus de gens [...] »¹³⁴. « [...] ça change beaucoup donc il faut s'habituer dès les premières semaines parce qu'il y a beaucoup plus de monde, l'ambiance elle change, y'a de la violence aussi donc c'est pas... on change d'environnement »¹³⁵.

Cette confrontation à des gens nouveaux et à d'autres milieux sociaux fait naturellement

¹³⁰ Garçon, troisième, entretien 21.

¹³¹ Fille, sixième, entretien 15.

¹³² Garçon, troisième, entretien 21.

¹³³ Quatrième, entretien 7.

¹³⁴ Fille, cinquième, entretien 17.

¹³⁵ Fille, cinquième, entretien 4.

ressortir des réactions de méfiance. Des élèves trouvent qu'il y a « des gens bizarres »¹³⁶, « qu'il faut faire attention » ou encore « se méfier de certaines personnes, genre il faut pas les écouter s'ils vous disent de fumer ou de faire des choses pas bien »¹³⁷. Il faut « faire attention à ses fréquentations »¹³⁸. À ces recommandations de prudence, qui ressemblent étrangement à celles que peuvent faire les parents, s'ajoutent souvent des énumérations de problèmes qui seraient spécifiques au collège. Le fait de se retrouver projeté au milieu de nombreux autres élèves inconnus et différents semble parfois vécu comme une épreuve. Selon certains élèves, il faut « se montrer fort parce que si tu te montres tout timide, les gens ils vont facilement te harceler »¹³⁹, « il faut se faire respecter »¹⁴⁰ et ne surtout pas apparaître comme quelqu'un de faible. L'adolescence est aussi une période où peuvent apparaître des « histoires » entre élèves : « [...] il y a l'âge, il y a des gens qui peuvent être un peu plus méchants... On peut être critiqué [...] »¹⁴¹. « Il y a plus de monde donc, enfin, ça monte vite ce qu'on dit à quelqu'un après [...] Ça peut vite se retourner contre nous »¹⁴². Parfois « ça dégénère », « ça peut en venir à la violence » et ceci, « beaucoup plus facilement qu'en primaire »¹⁴³.

Est-ce que ce serait parce que ... euh ... au collège ... comme il y a plus de monde, il y a plus de chances d'avoir des enfants peut être plus violents ?

Fille 1 et Fille 2 : Ouais.

Fille 3 : Non, je pense pas, c'est parce que quand t'es en primaire c'est un autre monde, enfin c'est mignon, c'est tout gentil ... Quand tu rentres au collège, t'es, enfin, t'es ... T'es excité, tu rentres dans la cour des grands donc tu fais un peu ton beau et ... Ouais, ça te retombe dessus ...

Fille 1 : Y a moins d'écart d'âge entre les sixièmes et les troisièmes que du CP au CM2 mais vu qu'en fait on change très vite de mentalité avec l'adolescence et ben, c'est ça qui est plus ... Qui est plus dangereux quoi ...

Fille 3 : Et puis, au collège, on met vite une image sur les gens donc, euh, si on dit un truc plus haut que l'autre après, ben ça y est, celui-ci, c'est lui qui a dit ci, celui qui a dit ça, enfin voilà, après c'est pas ...¹⁴⁴.

Deux phénomènes simultanés liés au passage au collège semblent être décrits. Les élèves relatent d'une part la découverte d'une plus grande diversité sociale et donc de nouveaux groupes sociaux. Ce premier phénomène peut entraîner des réactions de méfiance (de la part des jeunes eux-mêmes, ou alors transmises par l'entourage, la famille, etc.). D'autre part, il y a un changement dans les rapports interpersonnels, lié à l'adolescence. C'est l'âge où le groupe et le regard des autres prennent de l'importance, les disputes ou les situations de conflit peuvent être plus marquées, voire

¹³⁶ Garçon, sixième, entretien 15.

¹³⁷ Sixième, entretien 6.

¹³⁸ Garçon, troisième, entretien 21.

¹³⁹ Garçon, cinquième, entretien 4.

¹⁴⁰ Fille, quatrième, entretien 5.

¹⁴¹ Fille, troisième, entretien 7.

¹⁴² Fille, troisième, entretien 11.

¹⁴³ Garçon, troisième, entretien 11.

¹⁴⁴ Troisièmes, entretien 11.

plus violentes. C'est l'âge des « histoires », quand les personnalités s'affirment et se construisent à travers la confrontation aux autres. Le collège est donc aussi, pour les jeunes, un lieu de socialisation où une « culture juvénile » cohabite avec la culture scolaire. Tous ces paramètres, qui comptent énormément pour les élèves, semblent pourtant occultés par l'institution scolaire lorsqu'elle impose une approche uniforme, académique, indifférenciée des élèves. Selon ce point de vue on peut penser que la vision « classique » du collège, présentée dans la première partie, est génératrice de *violence symbolique* en ce sens qu'elle ne prend pas assez en compte l'importance des interactions entre élèves.

4) Comportements a-scolaires et représentations violentes du collège

Parmi les représentations spontanées sur le collège qui sont beaucoup ressorties en entretien (quatorze occurrences), nous retenons la référence directe ou indirecte à des comportements déviants ou violents. Ces comportements seraient observés dans la cours ou aux abords de l'établissement. Le collège est alors décrit comme un lieu où il y a « plus de vulgarité »¹⁴⁵, plus de « bagarres », des formes de harcèlement, « du bullisme [...] quand le plus fort il tape le plus faible »¹⁴⁶. Dans trois entretiens, il est fait référence au tabagisme, « dans les toilettes des garçons surtout, avant y'avait des mégots dans les toilettes... »¹⁴⁷, ce qui peut choquer « [...] quand même on est dans un collège ! »¹⁴⁸, ou inquiéter certains élèves « franchement moi je veux pas que mon frère il commence à fumer à 11 ans ! »¹⁴⁹. Des comportements a-scolaires ou délictueux sont parfois décrits, associés à l'idée d'un danger, d'une menace : « [...] faut faire attention parce qu'il y a beaucoup de gens bizarres ici au collège... Par exemple la dernière fois il y avait la poubelle en feu, c'est pas trop normal... Y'a des gens un peu dérangés... Peut-être qu'ils ont des problèmes dans leur vie, mais enfin ils sont pas vraiment amicaux... »¹⁵⁰. Les références aux « bagarres », à la violence, sont fréquentes :

Garçon 1 : La différence entre le primaire et le collège c'est qu'au collège il y a énormément plus de bagarres... Moi quand je suis rentré dans le collège, c'est un des trucs qui m'a surpris...

Garçon 2 : Même en primaire les autres on les connaissait et tout alors qu'ici des fois y'en a qui se battent... On les connaît pas !¹⁵¹

[...] Ici il n'y a pas des gens très calmes. Il y a presque toujours des bagarres. Enfin il y en a dans tous les collèges mais ici c'est presque tous les jours. Et quand on sort du collège il y a des histoires de coups de

¹⁴⁵ Fille, quatrième, entretien 10.

¹⁴⁶ Fille, troisième, entretien 19.

¹⁴⁷ Garçon, sixième, entretien 19.

¹⁴⁸ Fille, troisième, entretien 19.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Garçon, sixième, entretien 15.

¹⁵¹ Troisièmes, entretien 9.

couteaux et tout, il y a des fous à l'arrêt de bus et ça fait peur¹⁵².

Ben il y a certaines personnes qui cherchent un peu les embrouilles, la bagarre, donc faut savoir les ignorer, faut savoir ne pas entrer dans leur jeu¹⁵³.

Ce qui est intéressant à remarquer, c'est que cette violence souvent décrite comme spécifique à ce collège, semblait pourtant distante pour les élèves interrogés en ce sens qu'elle ne les concernait pas directement, personnellement. En effet, quand nous demandions aux élèves s'ils se sentaient directement menacés ou en insécurité au collège, la plupart répondaient que non. Ils n'avaient pas non plus subi personnellement de violences dans la grande majorité des cas. Sur les 123 collégiens interrogés, seulement un ne se sentait « pas vraiment en sécurité »¹⁵⁴ et deux élèves se sont dits régulièrement victimes de violences ou de menaces¹⁵⁵. Pour ces deux élèves, la situation ne semble pas dépendre directement du collège car, selon leurs propos, cette violence subie existait déjà à l'école primaire où « c'était pire ». Il y a donc un décalage frappant, dans les entretiens menés, entre des représentations répandues d'un établissement violent et un faible degré de victimisation. Nous allons essayer de proposer quelques éléments d'explication.

- violence observée, violence subie et violence fantasmée :

Le collège étudié souffrirait d'une image négative et violente selon certains entretiens : « [...] c'est quand même un collège qui est réputé pour être un peu instable, quoi... »¹⁵⁶, « souvent on nous dit : « mais XXX, mais ça craint ! » »¹⁵⁷. Il nous est apparu que les représentations spontanées sur le collège entendues dans les entretiens tendraient à se conformer à cette image négative d'un collège « dangereux » et violent. Pourtant le caractère exceptionnel des expériences personnelles de violences subies semble contredire ces représentations.

L'aspect subjectif des phénomènes de violence décrit dans la première partie¹⁵⁸ peut ici nous éclairer. Des propos, un geste violent pour une personne peuvent traduire une attitude normale pour une autre. On peut penser que le règlement d'un différend ou d'un conflit par l'affrontement physique n'est pas vécu avec le même degré de violence par tous les élèves. Ainsi, pour certains la violence physique relèverait d'un mode plus répandu de fonctionnement : « Heureusement, on va pas le laisser faire hein... Nous chez nous on agresse pas comme ça... Bam ! Une droite dans la gueule, c'est bon on lui casse les dents ! »¹⁵⁹ ou encore « [...] Ben ça nous est arrivé de taper des

¹⁵² Fille, sixième, entretien 2.

¹⁵³ Garçon, cinquième, entretien 4.

¹⁵⁴ Garçon, troisième, entretien 9.

¹⁵⁵ Garçon et fille, sixième, entretien 2.

¹⁵⁶ Garçon, troisième, entretien 9.

¹⁵⁷ Fille, cinquième, entretien 17. Le nom du collège est anonyme.

¹⁵⁸ Voir Première partie, I, B, 3), *La violence scolaire*.

¹⁵⁹ Fille, cinquième, entretien 18.

gens. On se venge, ils disent qu'on est des nuls, après ça nous énerve et on les tabasse en fait »¹⁶⁰.

Ces propos et les entretiens dont ils sont extraits semblent traduire que la violence physique ferait partie de l'*habitus* de certains élèves, « c'est la violence entre jeunes qu'ils connaissent dans leurs quartiers déjà, ils ont l'habitude de se battre »¹⁶¹, en ce sens qu'ils auraient tendance à y recourir pour régler un problème, un conflit, « Pour un rien ! Des fois c'est une affaire de cœur, ou quelqu'un qui l'a bousculé... »¹⁶². Ceci n'implique pas (d'après les entretiens) que les élèves concernés aient l'habitude d'utiliser la violence dans un but d'agression gratuite sur les autres, « Mais on va pas les agresser non plus ! »¹⁶³.

La violence physique est, rappelons-le, interdite au collège comme dans la société. Cela relève du droit fondamental à la sécurité et au bien-être des personnes, donc des principes de base d'une société démocratique moderne. Le collège, en tant qu'établissement d'éducation, serait ainsi le lieu où, pour une partie des élèves, on apprend à régler les problèmes autrement que par la violence physique. Pour d'autres, cette règle est déjà parfaitement intégrée d'où une forme de décalage qui reflète aussi des différences d'origine sociale. Le fait de « voir des bagarres » au collège ou aux abords du collège n'indiquerait donc pas qu'il y ait des agressions systématiques mais simplement que certains groupes sociaux, où « la bagarre » fait partie des modes d'action, sont représentés. La confrontation même en tant que simple témoin à des bagarres peut choquer une partie des élèves ou des parents, et indirectement favoriser la diffusion de « rumeurs »¹⁶⁴ ou d'« histoires »¹⁶⁵ les plus fantasques : « On dit qu'il y a des trafics d'armes et tout ça... »¹⁶⁶.

Nous avons vu dans la première partie¹⁶⁷ qu'une ségrégation scolaire (sociale, académique et ethnique) existe entre les établissements et que ce phénomène, qui participe fortement à la reproduction des inégalités sociales à l'école, est très marqué en France. L'image négative dont peuvent souffrir les établissements qui accueillent une forte mixité sociale peut contribuer à la fuite des enfants de catégories sociales les plus favorisées qui se regrouperont alors dans des établissements jouissant d'une meilleure réputation (établissements privés en particulier). C'est le phénomène de « ghettoïsation par le haut » décrit par Pierre Merle¹⁶⁸. Nous pouvons observer à travers les propos des élèves comment ce phénomène peut trouver sa source, quand la confrontation à des groupes sociaux différents peut déranger, créer des réactions de peur qui s'auto-amplifient et finissent par contribuer à la diffusion d'une image exagérément négative pouvant nuire à l'équilibre

¹⁶⁰ Garçon, troisième, entretien 10.

¹⁶¹ Entretien vie scolaire 1

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ Fille, dispositif voyageurs, entretien 18.

¹⁶⁴ Fille, cinquième, entretien 17.

¹⁶⁵ Fille, cinquième, entretien 2.

¹⁶⁶ Fille, cinquième, entretien 17.

¹⁶⁷ Voir Première partie, III, C, 5), *La ségrégation sociale inter-établissements au collège*.

¹⁶⁸ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire, op. cit.*, 2012.

du recrutement d'un établissement.

5) Certains élèves supportent mal les contraintes du collège

Comme nous l'avons vu, une partie des élèves scolarisés ne possède pas tous les « codes » de comportement exigés au collège. Des règles de vie qui sont intégrées pour beaucoup sont étrangères à d'autres et nécessitent donc une phase d'apprentissage. Pour ces élèves, les règles du collège sont souvent vécues comme coercitives, ce qui est difficile à comprendre pour ceux qui ont totalement intégré ces contraintes (dont les professeurs). Ainsi on pourra s'étonner que, pour certains collégiens, le simple fait de devoir sortir son carnet de correspondance pour rentrer au collège soit mal vécu : « des fois si on n'a pas le carnet, on est stressé et tout »¹⁶⁹. Une procédure *a priori* simple semble vécue comme un obstacle majeur, voire comme une agression. Pour ces élèves, arriver à l'heure le matin est décrit comme une contrainte difficile à tenir. Le collège est vu comme une structure coercitive, ainsi que peuvent en témoigner certains termes utilisés : « ... après le prof il nous verbalise »¹⁷⁰. Les exigences d'une journée au collège sont décrites comme une succession d'interdits arbitraires qui ne sont pas toujours compris :

Fille 1 : Moi je trouve que le collège est triste ! C'est triste, c'est strict...

Fille 2 : Oui c'est vrai en plus... Tu fais jamais rien, t'es toujours assis, et j'sais pas nous on fait des activités, quelque chose, [incompréhensible]... Jamais on a fait ça nous... Depuis qu'on est au truc scolaire on fait rien du tout... [incompréhensible].

Garçon 1 : On peut pas s'amuser, on peut pas faire des activités, on peut pas aller derrière le collège pour s'amuser aller faire un foot, un truc comme ça... Faut attendre derrière une grille pour passer [à la cantine], tout... [...]

Ça vous fait penser un peu à une prison ?

Garçon 1 : Voilà !

Fille 2 : Voilà... On dirait qu'on est fermé dans une petite cage comme ça...¹⁷¹.

En général, de toute façon le collège c'est une prison ! [...] Avec tous les barreaux qu'il y a, ça fait un peu cage...¹⁷².

Quand un collégien dit « on fait jamais rien », on peut penser que les activités scolaires (rester assis et écouter, lire, écrire, ...) n'ont pas de sens pour lui. Au cours du même entretien, une élève dira qu'elle aime les arts-plastiques « parce qu'on peut parler, on peut bouger, on peut se lever... On peut faire plein de trucs ! »¹⁷³. Pour cette élève, il semble qu'une forme de violence privative soit ressentie. Il s'agit de la non-communication, la non-écoute, la non-reconnaissance, la négation du

¹⁶⁹ Garçon, quatrième, entretien 3.

¹⁷⁰ Garçon, troisième, entretien 3.

¹⁷¹ Dispositif voyageurs, entretien 18.

¹⁷² Garçon, quatrième SEGPA, entretien 24.

¹⁷³ Fille, cinquième, entretien 18 (dispositif voyageurs).

corps et de l'être de l'élève¹⁷⁴. On mesure ici tout le décalage qui peut exister entre la culture scolaire et celle de certains élèves. L'« arbitraire culturel », qui leur est imposé n'est même pas perçu comme légitime, le collègue n'apporterait rien car « on est plus intelligents que l'école ! »¹⁷⁵ et l'élève refuse alors purement et simplement de jouer le jeu scolaire. Il serait toutefois réducteur et faux de généraliser au groupe social des élèves (ici les « enfants du voyage ») l'opinion exprimée par certains en entretien. Preuve en est qu'un des collégiens du même entretien trouvait, lui, du sens aux apprentissages (« Si, j'ai appris à lire... »¹⁷⁶). On peut aussi penser que la posture de refus total est avant tout une défense, une façon de « sauver la face » dans une situation qui paraît à l'élève insurmontable et humiliante : se retrouver à 13 ans au collège alors qu'on ne sait pas lire, ce qui était le cas de l'élève interrogée.

La difficulté d'accepter et d'intégrer les règles « de base » de la scolarisation (arriver à l'heure, avoir son matériel, rester assis et attentif...) s'ajoute et interagit avec des difficultés proprement scolaires qui plongent certains élèves dans une situation de souffrance. Ces élèves semblent adopter alors les stratégies du retrait, voire d'une attitude anti-scolaire comme décrites en première partie¹⁷⁷.

6) Un sentiment d'injustice lié à l'adaptation des règles de vie scolaire

Au niveau des règles de vie commune en dehors des heures de cours, le mélange d'élèves issus de catégories ou groupes sociaux très différents impose certaines adaptations, mais celles-ci ne semblent pas comprises par une partie des élèves. Dans sept entretiens¹⁷⁸, les collégiens interrogés ont fait part de leur sentiment d'injustice devant des traitements différenciés qu'ils ne comprennent pas. Les exigences de comportement ne seraient pas les mêmes pour tous les élèves en étude, en cours de récréation ou pour le passage à la cantine. Ces adolescents dénoncent le fait que le collège (représenté ici par les surveillants) tolère plus d'écarts de conduite chez certains élèves. Parfois en cours¹⁷⁹ mais plus souvent en étude, « ils ont le droit de faire tout ce qu'ils veulent : se mettre au fond, se mettre sur les tables et tout... et après nous par exemple on n'a pas le droit... »¹⁸⁰, il y aurait « des petites inégalités » ou « du favoritisme »¹⁸¹ de la part des surveillants. À la cantine « il y avait certaines élèves elles ont doublé, il y avait le surveillant devant il n'a rien dit... Et après il y a quelqu'un d'autre qui est arrivé, il a essayé de doubler on l'a renvoyé derrière... »¹⁸².

Après en avoir parlé avec les surveillants en entretien, cet écart de traitement existerait mais ne

¹⁷⁴ DEBARBIEUX Éric, *La violence dans la classe, op. cit.*, p. 52.

¹⁷⁵ Fille, cinquième, entretien 18 (dispositif voyageurs).

¹⁷⁶ Garçon, sixième, entretien 18 (dispositif voyageurs).

¹⁷⁷ Première partie, II, B, 2), *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

¹⁷⁸ Entretiens 3, 9, 13, 17, 22, 23 et 24.

¹⁷⁹ Garçon, cinquième, entretien 1.

¹⁸⁰ Entretien 15.

¹⁸¹ Entretiens 4 et 17.

¹⁸² Fille, cinquième, entretien 4.

serait qu'apparent car les comportements déviants des élèves concernés en étude ou dans la cours feraient à chaque fois l'objet d'un rapport ou d'un traitement différé. Selon les surveillants interrogés, pour certains élèves qui cherchent systématiquement le conflit avec l'adulte, il s'agirait avant tout de « ne pas rentrer dans leur jeu » en traitant leurs problèmes de comportement de façon différée et sans affrontement devant l'ensemble du groupe.

Les élèves qui constatent cette « injustice » apparente essaient parfois de trouver une explication « pédagogique » : « [...] il faut peut-être être plus gentil avec ceux qui font le bazar et être plus strict avec ceux qui ne le font pas parce que sinon, si même ceux qui sont sages ils commencent à le faire c'est... On en finira jamais ! »¹⁸³. Mais pour la plupart des collégiens qui évoquent ce problème, le traitement différencié est vécu comme une injustice qu'ils associent à un renoncement ou une peur, de la part des surveillants, de s'opposer aux élèves les plus turbulents (occurrence dans cinq entretiens). Ce sentiment d'inégalité de traitement met parfois en cause une catégorie sociale d'élèves : les enfants issus des communautés de gens du voyage (« manouches » ou « gitans »)¹⁸⁴. Certains collégiens expliquent alors la non-intervention apparente des surveillants de deux façons : soit ils « ont peur d'eux »¹⁸⁵, soit ils « sont amis avec eux », souvent pour la même raison : « on a l'impression aussi qu'ils se font amis avec les gitans pour pas avoir de problèmes »¹⁸⁶.

Ce phénomène est problématique dans le collège étudié puisqu'il a tendance à créer (ou plutôt à renforcer) des postures de stigmatisation d'une population¹⁸⁷. Les tentatives d'adaptation des adultes aux besoins éducatifs particuliers d'élèves issus de certains groupes sociaux peuvent ainsi conduire à une incompréhension et un rejet renforcé chez les autres, qui perçoivent ces adaptations comme une injustice. De plus, par rapport à l'image que peut renvoyer l'institution aux élèves, ces écarts de traitement non explicités donnent un sentiment de renoncement des adultes, « Moi je pense que les surveillants ils ne réagissent pas. Moi je pense ça »¹⁸⁸.

¹⁸³ Garçon, sixième, entretien 4.

¹⁸⁴ Entretiens 15, 16 et 24.

¹⁸⁵ Entretien 15.

¹⁸⁶ Entretien 16.

¹⁸⁷ Entretiens 15 et 24.

¹⁸⁸ Fille, troisième, entretien 19.

II - Les collégiens parlent des cours : manifestations de la violence symbolique au collège

En répondant à des questions comme « Y a-t-il des matières que vous n'aimez pas au collège ? Pourquoi ? », les collégiens ont confié les principales raisons qui font aimer ou pas une matière selon eux, en exprimant leurs expériences et leurs ressentis. À partir de ce matériau nous avons essayé de mettre en lumière des manifestations de la *violence symbolique* au collège.

A) *Le découragement par les mauvaises notes ou la non-réussite*

Dans un peu plus de la moitié des entretiens (12 occurrences), les collégiens expriment que la « non-réussite » serait un facteur déterminant dans le fait de « ne pas aimer » une matière. Ils décrivent ainsi des situations de découragement liées à des difficultés ou à des mauvaises notes dans certains cours. « La SVT j'aime pas moi, en plus je suis nul ! »¹⁸⁹, « Le français ... [...] Avant j'aimais pas et maintenant j'aime bien. [...] En plus, avant j'avais que des mauvaises notes en français et maintenant j'ai que des bonnes notes ! »¹⁹⁰. L'absence d'intérêt pour le cours est associée au fait qu'on « ne comprend pas bien » ou qu'on ne réussit pas¹⁹¹. « J'aime pas parce que... Oui je comprends, mais ça ne m'intéresse pas. J'aime pas aussi parce que je ne réussis pas beaucoup »¹⁹² ;

Ben j'sais pas, le français par exemple, depuis la 6^{ème} c'est pas la même professeur que j'ai eu mais ça m'a jamais intéressé... [...]

Quelle idée tu as de toi en français ? Est-ce que tu te trouves une bonne élève en français ?

Non (rires). J'sais pas en fait j'ai toujours eu des difficultés avec le français...¹⁹³.

L'influence des mauvais résultats sur la motivation n'est pas toujours directement exprimée, aussi on peut se demander si c'est l'absence d'intérêt pour la matière qui est la cause de la non-réussite ou le contraire. Mais une relation de causalité linéaire intérêt => bons résultats ou désintérêt => mauvais résultats ne paraît pas suffisante pour expliquer ce qui se joue ici. Un système de causalité circulaire avec des liens rétroactifs¹⁹⁴ semble plus pertinent pour décrire le découragement par la non réussite, comme évoqué dans la première partie¹⁹⁵. Le mécanisme du « cercle du désengagement » décrit par Pierre Merle¹⁹⁶ serait ici à l'œuvre : **mauvais résultats => déception => perte de confiance en soi => baisse de motivation et du travail => mauvais résultats...** Des

¹⁸⁹ Garçon, sixième, entretien 25.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

¹⁹¹ Entretiens 12, 14, 21.

¹⁹² Garçon, cinquième, entretien 14.

¹⁹³ Fille, quatrième, entretien 5.

¹⁹⁴ L'importance des effets rétroactifs ou effets de « feedback » est soulignée dans la théorie systémique (voir à ce titre le cours de BIANCHI Françoise, *La pensée complexe d'Edgar Morin*, CIEH 2^{ème} année, 2014).

¹⁹⁵ Voir première partie, III, C, 3), *La sélection par relégation au collège*.

¹⁹⁶ MERLE Pierre, *Au collège, le cercle du désengagement*, op. cit.

éléments qui relèveraient de ces différentes étapes ont été identifiés dans les entretiens.

- La déception

[...] Des fois par exemple on va passer longtemps à réviser, et quand on arrive au contrôle et qu'on a une mauvaise note c'est décourageant... On se dit « mais j'avais révisé... Mais comment c'est possible » ?

[...] Et en 6^{ème}, en 5^{ème} je le vivais très mal y'avait des notes je pleurais et tout tellement ça me faisait du mal... En 6^{ème} je trouve que c'est dur les notes parce que quand on arrive par rapport à la primaire, c'est pas les mêmes notes et du coup y'avait des... Des matières où on avait des bonnes notes et que là on a que des mauvaises notes... C'est blessant.¹⁹⁷

- La perte de confiance en soi

Peu d'élèves ont clairement exprimé ce sentiment qui touche à l'intime, à la vision profonde que l'on a de soi et de ses capacités. Le plus souvent ce qui ressortait était plus confus, de l'ordre du désintérêt pour une matière ou encore de l'hostilité pour un professeur. On pense alors ici à l'analyse de François Dubet¹⁹⁸ lorsqu'il explique qu'une mauvaise note est insupportable pour l'élève qui a fourni un travail, puisqu'elle remet en cause la valeur de sa personne, alors qu'elle devient insignifiante si le travail n'a pas été fait. D'où le « choix » de certains élèves d'arrêter de travailler. Certains ont toutefois fait entendre, avec leurs mots, la douleur qu'il y aurait à échouer malgré le travail ou l'envie de réussir :

Avez-vous l'impression que ça va même vous faire douter de vous ? Vous vous dites « mais je suis nulle » ?

Toutes : Oui !

Fille 1 : Oui, on ressent ça...

Fille 2 : Parce que j'essaie de comprendre, je vais travailler pour comprendre mais je comprends pas... C'est pas comme si je dormais en classe, quand ça va finir je rentre chez moi... Non... J'essaie de comprendre mais je comprends pas !

Fille 1 : Ça gâche la personnalité, comment on pense aussi...¹⁹⁹.

Garçon 3 : Ils te disent t'as telle note, t'es nul. Alors que pas du tout !

[...] Enfin on te le dit pas vraiment... On te le dit ou... ?

Fille : Non on le dit pas mais...

On te le fait sentir ?

Fille, Garçon 1 : On te le fait sentir, ouais

Et comment ?

Garçon 3 : Par exemple on te met un 4. On te... Y'a une prof [...] quand elle te met un 4 elle te met « travail non fait » ou « plus de travail » ou...

¹⁹⁷ Fille, troisième, entretien 7.

¹⁹⁸ DUBET François, *Les inégalités multipliées*, op. cit., p. 56-57. Voir première partie, B, 2), *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

¹⁹⁹ Troisièmes, entretien 19.

Fille : ... « travail insuffisant », alors que t'as travaillé un maximum ! Voilà, ils savent pas ce qui se passe chez nous donc on peut pas dire ça comme ça.

Vous aviez travaillé, mais vous ne saviez pas exactement comment il fallait travailler ou ce que le professeur attendait ?

Garçon 2 : Des fois on comprend rien de ses cours²⁰⁰.

Le fait de faire des efforts qui ne sont pas reconnus est évoqué dans les motifs de découragement :

[...] après dans le bulletin de notes c'est écrit : « L... elle fait aucun effort » et des trucs comme ça parce que je ne comprends pas...

Et toi tu fais des efforts ?

Moi j'essaye mais si mes camarades ils m'aident pas j'y arrive pas... Et la prof des fois quand elle m'explique je comprends, mais il y a des fois que je comprends pas parce qu'elle parle trop vite...²⁰¹.

Il y a un sentiment d'incompréhension, d'injustice qui est exprimé lorsque l'élève a l'impression de travailler alors que le professeur lui reproche le contraire. « Il ne veut pas comprendre, il me dit « faut travailler » mais il m'explique rien... rien ! »²⁰². Une élève se plaint de ne plus dormir²⁰³, angoissée par ses mauvais résultats et la « pression » exercée par sa famille et le collègue :

Voilà, en plus le stress, plus les profs, plus la famille qui me fait stresser voilà donc... Ils me disent « t'as des mauvaises notes », tout le monde croit que je le fais exprès donc... Et puis j'ai beau travailler mais ça change rien hein, j'ai quand même des mauvaises notes... Ça m'est arrivé de travailler pendant trois heures, mais vraiment je mens pas, pendant trois heures, et de me retrouver avec un deux sur vingt quand même.

[...] Le professeur dit que je ne fais rien, que je m'en fiche...²⁰⁴.

Le manque de travail reste semble-t-il un des reproches les plus répandus que reçoit un élève en difficulté au collège, comme le confirment les entretiens. L'analyse de François Dubet évoquée en première partie aide à comprendre ceci. La notion de travail permettrait de justifier de façon acceptable l'inégalité du « mérite » de chacun. Dans la perspective de l'analyse de Pierre Bourdieu, l'argument du « manque de travail » remplirait alors une fonction de dissimulation d'autres causes de l'échec, comme un capital culturel trop éloigné du capital scolaire. À travail égal (par exemple le nombre d'heures consacrées à la préparation d'un contrôle), on peut penser qu'un élève dont l'*habitus* est plus éloigné de l'*habitus* scolaire réussira moins bien que des camarades mieux dotés en capital scolaire. La familiarité avec le vocabulaire utilisé en cours, l'aisance avec la langue écrite,

²⁰⁰ Quatrièmes et troisièmes, entretien 3.

²⁰¹ Fille, sixième, entretien 6.

²⁰² Fille, quatrième, entretien 12.

²⁰³ Fille, troisième, entretien 11

²⁰⁴ Fille, troisième, entretien 11.

la possibilité d'être aidé de façon efficace à la maison sont autant de facteurs socialement déterminés²⁰⁵. Si on ajoute à cette inégalité les effets cumulés du cercle de désengagement (découragement, perte de motivation liés aux mauvais résultats antérieurs), on obtient une explication plus complexe et plus nuancée que le seul manque de travail face aux nombreuses situations d'échec :

Tu me dis que tu travailles, et tu te retrouves avec un deux sur vingt... Où est le... D'où ça vient ? Est-ce que tu as bien compris ce qu'on attendait de toi ? C'est qu'il y a un problème de communication peut-être ?

Je ne sais pas, c'est ce que je cherche d'ailleurs... Je ne comprends pas.

Le professeur t'a dit quoi ? Tu en as parlé ?

Fille 1 : Le professeur dit que je ne fais rien, que je m'en fiche...

Fille 3 : Oui ils disent ça... Même si on faisait mettre une caméra chez nous pour montrer qu'on travaille...

Fille 4 : Ils nous croient pas ! En général les mauvais élèves... Enfin les mauvais élèves pardon les élèves qui y arrivent pas forcément, [...] en difficulté voilà, et ben pour le coup ils disent directement que la personne elle travaille pas alors que c'est peut-être, que c'est juste qu'elle y arrive pas, qu'elle comprend pas, voilà... Enfin ça arrive quoi !

Fille 5 : Souvent ils les mettent de côté et ceux qui sont... Ceux qui ont des très bonnes notes parfois ils les valorisent...

Fille 1 : C'est tout le temps, et puis ils rabaissent beaucoup aussi. [...]

Donc beaucoup de travail et tu te sens rabaissée derrière... Et du coup tu perds confiance aussi ?

Fille 1 : Ben oui quand même, parce que je me dis ça sert à rien que je travaille parce que j'ai des mauvaises notes et en plus de ça les profs croient que je fais rien donc...

Et ça tu en as parlé au professeur ?

Fille 3 : Mais ils sont bornés !

Fille 1 : Je l'ai dit mais ils écoutent pas... Pour eux c'est des excuses. [...]

Fille 2 : En fait les profs ils comprennent qu'on n'y arrive pas parce qu'on travaille pas, alors que c'est pas ça...

Fille 1 : Ils collent une image sur les gens...

Fille 2 : Enfin remarque on colle aussi une image sur les profs....

Fille 4 : Ils disent que si quelqu'un peut y arriver, nous aussi... Ils prennent pas des cas particuliers, ils croient qu'on est tous pareils.

Fille 1 : Ils généralisent le truc alors que c'est chacun qui a son problème, enfin...

Fille 3 : Ouais voilà mais en même temps c'est dur pour un professeur, t'as une classe de trente, si tu dois t'occuper de chaque élève en particulier, c'est vrai que c'est dur mais faudrait des aides...

Fille 2 : Ouais y'a des choses qu'ils doivent discerner, c'est des profs quand même ils ont un peu de... Ils ont un peu de...

Fille 3 : Ouais mais à chaque fois tout le monde doit sortir la même excuse « oui j'ai pas compris donc je fais pas »... Je veux dire que des élèves vont dire « je comprends pas » même s'ils ont quinze de moyenne et ils s'en sortent bien, ils vont dire « je comprends pas », ça va être une excuse et les profs, la personne qui aura

²⁰⁵ Ce résultat, montré par de nombreuses études, est repris notamment dans les ouvrages cités en première partie (DUBET, *op. cit.*, 2008 ; MERLE, *op. cit.*, 2012; BOURDIEU, *op. cit.*, 1970) et confirmé par les récentes enquêtes PISA (2012).

quatre de moyenne et qui dit « je comprends pas » elle va pas le croire parce qu'elle, c'est très... [inaudible]²⁰⁶.

Cette discussion montre à quel point la question du travail fourni n'est pas simple, même pour les élèves qui reconnaissent qu'il peut être difficile de savoir qui « travaille » réellement ou pas pour un professeur. Il n'en reste pas moins que la position d'un élève qui échoue malgré son travail semble insupportable et qu'elle débouche presque inévitablement sur une baisse de motivation et de travail, donc un désengagement scolaire, au moins dans la matière concernée, « [...] c'est limite j'ai plus envie d'y aller moi, j'ai plus envie d'y aller ! »²⁰⁷. Le fait que des élèves aient perdu tout intérêt, toute motivation peut évidemment aussi relever de causes externes (manque d'investissement de la famille, problèmes personnels,...)²⁰⁸ mais il est vraisemblable que l'institution scolaire ait aussi une part de responsabilité dans ce processus, surtout quand ce désengagement ne concerne que certaines matières.

- La baisse de motivation et du travail

Même si le travail des élèves n'est visiblement pas toujours reconnu, force est de constater que l'absence totale de travail, d'investissement et de motivation apparente existent au collège et ont été exprimés dans certains entretiens (4 occurrences)²⁰⁹. La stratégie du « retrait »²¹⁰, qui consisterait à préserver l'estime de soi en refusant de jouer un jeu dans lequel l'élève pense qu'il sera perdant (il aura de mauvaises notes, ne réussira pas) transparait dans le propos suivant, lorsque le collégien explique pourquoi il « n'aime pas l'espagnol » :

Parce que j'y arrive pas et puis... Voilà ! [...] Ouais je m'ennuie, des fois j'écoute pas le cours, je note même pas le cours des fois, je connais rien ! [...] Le pire c'est que quand j'ai un zéro, un deux ou un trois, j'en ai un peu marre... Mais en espagnol, quand j'ai une mauvaise note, je m'en fiche ! [...] Ouais, déjà j'arrive pas trop à apprendre l'anglais et le français, alors en plus l'espagnol... Ce mélange et tout...²¹¹.

D'autres récits comparables révèlent ce qui pourrait s'interpréter comme un « choix » des élèves de ne plus s'investir dans une matière, comme cet autre élève en anglais « quand je suis arrivé en sixième, y'en a qui savaient déjà, donc nous on était largués en fait, et donc du coup j'ai complètement laissé tomber... »²¹². Parfois le rejet (par exemple avec les langues vivantes) serait lié à l'absence d'utilité de la matière aux yeux de l'élève qui construit une argumentation donnant une

²⁰⁶ Troisièmes, entretien 11.

²⁰⁷ Fille, quatrième, entretien 5.

²⁰⁸ Voir à ce sujet l'entretien 7 où une élève de 3^{ème} explique qu'un collégien peut aussi refuser de travailler pour attirer l'attention de ses parents, ou l'entretien 24 sur le poids des difficultés personnelles, familiales.

²⁰⁹ Entretiens 3, 5, 21, 23 entre autres.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 56-57. Voir première partie, B, 2), *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

²¹¹ Garçon, troisième, entretien 21.

²¹² *Ibidem*.

justification rationnelle à son désengagement : « Alors là c'est une matière que je déteste, l'anglais ça me sert à rien du tout [...] moi ça me sert pas moi. Je compte pas partir en Amérique ou... J'me vois pas partir en Amérique moi »²¹³. On peut penser ici que l'élève se trouve une (fausse) raison de ne pas faire d'efforts (l'absence d'utilité de cet enseignement par rapport à ses projets personnels, de vie...) dans une matière où il rencontre des difficultés²¹⁴.

- Un processus irréversible ?

Un des problèmes, dans ce processus de désengagement, vient du fait qu'il est difficile de réamorcer un cercle vertueux de réussite et de travail pour beaucoup d'élèves qui seraient prisonniers d'une image de « cancre » dans certaines matières. Cette « construction » de la personne a été analysée par une élève de troisième :

Et après là où ça devient plus difficile c'est où on s'est mis une étiquette de cancre sur la tête et qu'ensuite on veut s'en débarrasser, et une fois qu'on est en 6^{ème} c'est trop tard... C'est toujours la même chose... Et c'est pareil dans la société je pense... Quand on rentre au début on peut se construire mais une fois qu'on est construit en bien ou en mauvais, après on peut plus changer, nous on sait qu'on a changé mais les gens ils nous voient pas changer...²¹⁵.

Il serait réducteur de dire que cette image ne tient qu'au regard que porte le professeur sur l'élève. D'autres facteurs interagissent comme la propre représentation que l'élève s'est construite de ses capacités (« je suis nul »²¹⁶, « je comprends pas »²¹⁷, « j'y arrive pas »²¹⁸), ou encore la place (parfois presque confortable, du moins en apparence) que le rôle de « mauvais élève » peut lui donner dans le groupe. Toutefois, il semble que le regard du professeur et de l'institution, qui se restreint un peu trop souvent au verdict de la valeur chiffrée des notes, joue souvent ici un rôle prépondérant. Certains élèves racontent les difficultés qu'ils ont pu rencontrer pour échapper à leur image négative et changer (en vain) le regard du professeur :

Oui moi l'année dernière j'avais Madame X et en fait elle fait du favoritisme avec des élèves qui sont plus forts, qui ont un niveau mieux, et ceux qui y arrivent pas elle les laisse un peu de côté... En fait en gros elle les laisse un peu dans leur... voilà... dans leur merde... Et moi j'étais un peu dans ceux qui étaient un peu, à la ramasse quoi... Et elle m'avait oublié quoi... Et puis moi si je faisais un truc de travers... Pourtant je faisais des efforts hein, au début de l'année non, mais à la fin de l'année je me suis rattrapé vraiment aux deuxième, troisième trimestre je me suis rattrapé parce que j'en avais ras le bol de me faire traiter comme ça alors je me suis mis à bosser et tout ça, j'écoutais, je bavardais pas, je demandais même à la prof de me mettre tout devant, tout seul, comme ça j'étais pas distrait, et voilà, ben après...

²¹³ Garçon, troisième, entretien 3.

²¹⁴ Cette hypothèse semble confirmée par la suite de l'entretien 3.

²¹⁵ Fille, troisième, entretien 7.

²¹⁶ Garçon, sixième, entretien 23.

²¹⁷ Occurrence dans au moins 10 entretiens.

²¹⁸ Garçon, troisième, entretien 21.

Ça a marché ?

Non... Parce que moi, oui, ça a marché, mais elle... Enfin je sais pas elle te rabaisse... [...] Elle nous aide pas, elle nous laisse comme on est... Et si on a des ennuis, ben elle nous laisse²¹⁹.

Moi aux troisième et deuxième trimestres, j'ai essayé de m'améliorer, et elle a pas changé !

T'as essayé ? Par exemple ? Qu'est-ce que tu as fait ?

Ben je me mettais devant, j'écoutais et tout ça, je posais des questions et elle me répondait pas...

D'accord, tu as essayé de bien écouter, de poser des questions...

Voilà. Mais elle me répondait pas²²⁰.

Pourtant il y a bien des situations décrites où le professeur essaie d'aider l'élève à changer mais ce dernier ne semble pas prêt à quitter son rôle de « cancre ». On pense ici à cet élève de troisième²²¹ qui dit lui-même avoir « arrêté d'apprendre » en mathématiques. Il explique qu'il a accumulé progressivement du retard depuis la cinquième : « ben je sais pas, je me suis retrouvé dans une classe où on foutait un peu le bordel, donc j'écoutais pas et puis à un moment je me suis perdu... ». Il assiste au cours sans réellement en tirer profit car « quand j'écoute je comprends pas trop, donc... » et reconnaît que son professeur est bienveillant cette année, « je sais qu'il serait prêt à nous aider et tout » mais il n'est pas allé aux heures de soutien proposées (« j'ai zappé... »), alors même qu'il est conscient de l'importance de cette matière pour son orientation : « je sais qu'à cause de ça je vais peut-être pas pouvoir rentrer là où je veux aller ». On a ici l'impression que le collégien joue avec sa scolarité, il prend le risque d'accumuler du retard en choisissant de ne pas s'investir, tout en pensant, mais sans vraiment y croire, qu'il pourrait faire mieux, « ben ouais si je reprenais tout depuis là où j'ai arrêté, mais là y'a trop de trucs », et en se gardant la possibilité de se mettre au travail plus tard, « après si j'arrive à rentrer, je me donnerai une meilleure moyenne... ». Les réactions de ses camarades d'entretien (copains de la classe) qui rient beaucoup devant sa désinvolture nous ont fait penser que cet élève était peut-être un peu prisonnier de son rôle de « nul en maths » dans le groupe. *L'habitus* se serait construit et sédimenté pour le collégien, en interaction avec son entourage.

Enfin, la bienveillance et les efforts du professeur ne suffisent malheureusement pas à éviter le sentiment d'échec et le désintérêt de l'élève qui rencontre des difficultés dans une matière. Ainsi cet élève du dispositif « non-francophones »²²² dit ne pas aimer le français, « je comprends pas bien en français, c'est pour ça », il reconnaît en même temps les efforts de son professeur pour l'aider à progresser, « le professeur a travaillé beaucoup beaucoup beaucoup avec moi, mais moi j'oublie »,

²¹⁹ Garçon, cinquième, entretien 17.

²²⁰ Garçon, sixième, entretien 23.

²²¹ Garçon, troisième, entretien 21.

²²² Garçon, quatrième, entretien 12.

ce qui l’emmène à corriger son premier avis, comme par politesse, « oui, j’aime mais... j’arrive pas »²²³.

L’absence de motivation et de travail pourrait être vue comme l’aboutissement d’un processus de désengagement de l’élève ayant comme moteur la non-réussite et les mauvaises notes. Mais d’autres causes, qui s’ajoutent à cette explication, semblent se dégager des récits des élèves.

Il semble que dans de nombreux cas une représentation négative de l’élève se construise. Cette image aurait plusieurs facettes : du côté de l’enseignant il y aurait la perception du manque de travail ou de l’absence d’efforts et d’attention en cours. Du côté de l’élève, derrière le désintérêt affiché pour la matière ou l’hostilité pour le professeur (*cf. infra.*) se dissimuleraient une perte de sens des apprentissages et un manque de confiance en soi liés à un profond découragement. Tous ces aspects et d’autres encore, parmi lesquels l’absence de soutien du milieu familial, participeraient à fonder ce que nous pourrions appeler l’*habitus* de mauvais élève.

B) Le découragement par rabaissement scolaire : une violence symbolique fortement exprimée par les élèves

Dans 19 entretiens, les collégiens ont fait part, de façon plus ou moins directe, d’un sentiment de rabaissement : « Y’a certaines personnes qui n’ont pas forcément des bonnes notes et ils sont... Les profs, ils rabaissent, ouais, enfin ils les encouragent pas, ouais, ils les rabaissent »²²⁴.

Fille 1 : Ça vient aussi de comment ils s’adressent à certaines personnes...

Les autres : Oui

Fille 2 : Y a des façons de parler quand même, y’en a, enfin ça dépend lesquels mais y en a, je trouve, ils parlent mal, comparé à d’autres, enfin, y en a ils sont plus, ben, diplomates.

Fille 1 : Y a des profs qui se prennent de haut enfin qui... Qui croient que c’est les meilleurs²²⁵.

Des remarques du professeur sont interprétées comme des jugements péjoratifs : « elle me dit t’es nulle, tu dois travailler, il faut apprendre à écrire et tout et après moi ça m’a vexé et voilà. Elle a pas à dire ça la prof ! »²²⁶. Dans certaines matières et de façon répétée, des collégiens se plaignent d’un manque de soutien, d’un manque d’encouragement pesant de la part de l’enseignant :

Garçon 3 [parle d’une matière] : [...] J’aurais pu réussir mais on m’encourage pas et... En fait la prof au lieu de nous expliquer pourquoi on n’a pas juste, elle nous envoie des vents, par exemple...

Garçon 1 : Elle nous dit : « Oh, t’as pas eu juste, regarde dans ton livre, regarde la leçon... ».

Garçon 2 : Des fois des phrases blessantes... Vous savez des fois ou vous savez pas... Et des fois vous savez et vous dites une chose et elle vous dit « tiens, toi qui travailles jamais pour une fois tu parles ? » Alors que vous,

²²³ *Ibidem.*

²²⁴ Garçon, troisième, entretien 11.

²²⁵ Troisième, entretien 11.

²²⁶ Fille, cinquième, entretien 2.

vous ne saviez pas²²⁷.

Et après à chaque fois avec ce professeur on comprenait rien donc du coup on avait à chaque fois des mauvaises notes aux contrôles. Et après il disait qu'on était bêtes²²⁸.

La fréquence de ce genre de récits dans les entretiens avec les élèves porterait à penser que le rabaissement est intégré dans le fonctionnement pédagogique de certains professeurs, il ferait en quelque sorte partie de leur méthode d'enseignement. Nous verrons un peu plus loin que ces phénomènes peuvent s'interpréter de différentes façons et qu'en général il ne s'agit pas de « méchanceté » ou d'une volonté de nuire de la part de l'enseignant mais que le rabaissement relèverait soit d'un acte presque inconscient lié aux positions sociales, soit d'un recours pour stimuler les élèves ou réguler leur comportement.

1) Humiliation de la personne liée au milieu social

Pierre Merle, qui a travaillé sur le sujet de l'humiliation scolaire²²⁹, a pu en recenser plusieurs formes courantes à l'école, parmi lesquelles l'humiliation de classe sociale. Quelques entretiens ont fait ressortir ce sentiment chez les collégiens (au moins trois occurrences), « [...] par rapport à notre milieu social ou si on a des difficultés à l'école enfin, c'est... Ils rabaissent tout le temps. Enfin, moi, je l'ai jamais ressenti mais dans ma classe ça s'entend, ça se voit. »²³⁰ Le regard de certains professeurs sur l'orientation, par exemple, est perçu comme un jugement dévalorisant sur les capacités de la personne « ils rabaissent beaucoup quand on sait pas ce qu'on veut faire [...] en disant : t'auras pas d'avenir ! »²³¹. Des remarques sur l'habillement (« elle nous critique, de comment on est vêtus et tout ! »²³²), le maquillage, la coiffure, le soin apporté au travail sont vécues comme humiliantes par les élèves, en particulier lorsqu'un lien est fait avec l'éducation ou le milieu familial, voire la religion²³³ :

Fille 1 : [...] elle me fait « ah ouais tes parents ils s'occupent pas de toi ou j'sais pas quoi » et j'lui fais « pourquoi ? » et elle me fait « parce que ton carnet il est tout cassé »... j'lui fais « mais ça n'a pas de rapport ! » elle me fait « ben si ».

Fille 2 : Ah oui moi elle m'avait dit par rapport à mon éducation... Elle avait traité mon éducation j'avais péché un plomb...

Fille 3 : Elle lui a dit que ses parents ils se foutaient d'elle, ils s'occupaient pas d'elle...

Garçon : Ouais comment t'étais habillée et tout... [...]

²²⁷ Cinquième, entretien 1.

²²⁸ Fille, sixième, entretien 2.

²²⁹ MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, op.cit., 2005.

²³⁰ Fille, troisième, entretien 11.

²³¹ *Ibidem*.

²³² Fille, sixième, entretien 23.

²³³ Entretien 3.

Fille 1 : Et la prof [...] elle m'avait dit : « ben la prochaine fois tu te maquilleras moins », j'm'en rappellerai toujours...

Fille 2 : Moi j'avais des talons aussi, elle m'avait engueulée...

Fille 3 : En plus que j'avais un débardeur...²³⁴.

Fille : Franchement j'étais... Quand elle a dit « enlève ce déguisement » j'étais... ouah...

Garçon 1 : T'étais pas bien

Garçon 2 : C'est humiliant !

C'est le terme « déguisement » qui t'a...

Fille : Oui... normalement c'est sensé être un collègue laïque, moi je rentre pas avec le voile dedans, je respecte... [...]

Fille : Mais on dit pas quand quelqu'un, les bonnes sœurs ou quoi que ce soit, on dit pas que c'est un déguisement, j'sais pas... C'est la même chose, un musulman et les...

Garçon 1 : Toutes les religions sont pareilles...

Fille : Pas toutes pareilles mais... On les respecte, faut les respecter !²³⁵.

Si ce dernier exemple pourrait relever d'un cas « à part » puisqu'il fait référence à un sujet très médiatisé et facilement instrumentalisé (le port du voile, ici aux abords du collège), il n'en reste pas moins qu'il semble qu'il y aurait des normes non écrites en termes de façon de vivre, de façon d'être et de parler, de s'habiller dans le milieu scolaire (donc intégrées par les professeurs et une partie des élèves). Ces normes ont beau relever, aux yeux des enseignants, de « l'allant de soi » (qui peut se décliner par exemple sous les termes du « bon sens », de la « politesse », du « savoir vivre », etc.) elles n'en restent pas moins arbitraires aux yeux de ceux qui ne les ont pas intégrées et force est de constater qu'elles ne sont pas intégrées par beaucoup d'élèves.

C'est précisément parce que ces remarques relatives à une façon d'être, de parler, de se tenir, de s'habiller d'un élève semblent légitimes et relever du « bon sens commun » qu'elles peuvent manifester de la *violence symbolique* en dissimulant un rapport de domination. Ces codes de comportement auraient alors besoin d'être au minimum clairement explicités dans le cadre des règles de vie du collège ou de la classe. Énoncées comme des vérités évidentes, relevant de la « bonne éducation » (que le collégien n'aurait pas reçue), ces remarques sont vécues par l'élève au mieux comme déplacées, au pire comme un rabaissement de sa personne :

Fille 1 : Alors il commence à dire « Mais vous ne mangez pas de poisson chez vous ? » [...] Faut arrêter ! Alors déjà il nous critique, ensuite il critique notre nourriture, il critique nos parents...

Fille 2 : L'éducation...

Fille 1 : Il dit qu'on est mal éduqués... Alors que lui il s'est pas vu ! C'est lui qui est bizarre à nous dire ça,

²³⁴ Quatrièmes, entretien 5.

²³⁵ Quatrièmes, entretien 3.

franchement !²³⁶.

Ouais et elle a dit aussi à une fille « on n'est pas en été, il faut s'habiller en col roulé ». Parce qu'elle avait un décolleté. Il faisait chaud. Faut qu'elle regarde comment elle s'habille la prof²³⁷.

2) L'humiliation par l'injure à la personne

Relevée par Pierre Merle²³⁸ comme une autre forme d'humiliation existante au collège, l'injure du professeur a été rapportée par certains élèves (3 occurrences). Les expériences qui ont marqué les élèves sont souvent liées à l'utilisation d'un vocabulaire inhabituel chez un professeur, allant de l'insulte collective « j'ai déjà vu des cons, mais pas autant que vous ! »²³⁹ à des qualificatifs individuels (« abruti », « imbécile »)²⁴⁰ :

Il a dit à X « t'es mal faite et ta mère aussi ».

Le professeur a dit ça ?

Oui. [...] et après il a dit à X « ben ta mère est mal faite aussi ! »

Ça veut dire quoi « mal faite » ?

Et ben qu'elle est moche, euh... ça se fait pas, j'sais pas... [...] ²⁴¹.

Toutefois il convient de souligner que les phénomènes d'injure « grossière » à la personne semblent rares de la part des professeurs. Pour les élèves, il est facile de signaler ce genre d'évènement lorsqu'il se produit. Le « mot qui choque » n'est généralement pas oublié par les collégiens. Les injures d'élève à professeur seraient vraisemblablement nettement plus répandues.

L'utilisation répétée de surnoms²⁴² ressentis comme péjoratifs a été aussi exprimée (deux occurrences) et semble mal acceptée, « Le prof [...] il nous donne des surnoms, et en fait il fait trop le beau ! Des fois on a envie de le taper et tout ! Je sais pas, il est bizarre... »²⁴³.

3) Un sentiment d'inégalité de traitement par le professeur

Le sentiment de rabaissement est d'autant plus fort lorsque les élèves perçoivent que d'autres camarades sont mieux considérés. Plusieurs entretiens font ressortir ce sentiment d'inégalité dans l'attention portée par le professeur, associé à un rabaissement pour certains :

[...] Moi j'ai remarqué que ma prof [...], et ben elle a des préférences. Par exemple moi quand je lève pas la main elle m'interroge pour aller au tableau alors que j'sais pas la réponse, et quand je lève la main elle m'interroge pas. [...] Quand je lui dis bonjour elle me répond pas. Si j'ai une mauvaise note elle fait... Elle

²³⁶ Cinquièmes, entretien 17.

²³⁷ Fille, sixième, entretien 2.

²³⁸ MERLE Pierre, *L'élève humilié : l'école un espace de non-droit ?*, op. cit.

²³⁹ Fille, sixième, entretien 2.

²⁴⁰ Voir entretien 8, cinquième.

²⁴¹ Fille, sixième, entretien 2.

²⁴² Entretiens 8 et 22.

²⁴³ Garçon, quatrième, entretien 22.

essaie de me faire comprendre que je suis nul, mais si il y a un élève sérieux qui a une mauvaise note elle lui dit « tu peux te rattraper » et tout. Alors que moi non²⁴⁴.

Fille 1 : Ouais par exemple dès qu'il lève la main elle va l'interroger lui et tout et elle va... Dès qu'il comprend pas le truc elle va lui expliquer alors que si c'est... Par exemple nous qui avons plus de difficultés [dans cette matière] et qu'on va lui demander des trucs, ben elle va faire « Ben t'avais qu'à écouter » ou « Tu regarderas dans un dictionnaire » ou un truc comme ça... [...]

Fille 2 : Ouais par exemple on va lui dire « Madame, j'ai pas compris » elle va nous dire : « ça m'étonne pas », « ça m'étonne pas de toi » ou des trucs comme ça...²⁴⁵.

Ces propos qui relatent la perception d'un rabaissement discriminatoire ont été fréquents dans les entretiens (plus d'une dizaine d'occurrences)²⁴⁶. Ils expriment le ressenti par les élèves d'un regard dépréciateur du professeur pour certains d'entre eux. Dans ces situations, le professeur ne percevrait ni les efforts, ni la volonté de comprendre ou de réussir de certains élèves, un peu comme si ces derniers étaient déjà étiquetés comme perdus pour le système scolaire. Les élèves interprètent souvent cette situation comme de l'hostilité de la part du professeur. L'approche sociologique nous porterait plutôt à penser qu'il s'agit d'une manifestation de *violence symbolique* à l'origine du processus de reproduction. Ces interprétations ne s'excluent d'ailleurs pas mutuellement puisqu'il est probable que l'une et l'autre soient pertinentes, comme nous le verrons au paragraphe suivant.

Ben maintenant en fin d'année, je demande plus parce qu'elle nous répond jamais ! Au contrôle j'avais un truc, j'avais pas du tout compris... J'ai au moins levé le doigt pendant 10 minutes, la meilleure de la classe elle a levé le doigt direct et elle l'a interrogée... Alors que moi j'ai...²⁴⁷.

Après nous, notre prof [...] quand nous on lui demande quelque chose, ben elle nous gronde, elle fait « suivez le cours » et ceux qui y arrivent très bien et qui demandent quelque chose, ben elle leur dit rien et elle leur explique, alors que nous quand on comprend rien elle nous fait « Passe ton carnet, je te mets une observation... » des choses comme ça...

[...] Ceux qui ont des bonnes moyennes elle leur explique très bien et les autres...²⁴⁸.

C) Comment interpréter les phénomènes d'humiliation ?

1) Un processus social lié à la position des acteurs

Dans la perspective de l'analyse de Bourdieu et Passeron²⁴⁹, ce traitement différencié des

²⁴⁴ Garçon, quatrième, entretien 3.

²⁴⁵ Quatrième, entretien 5.

²⁴⁶ Entretiens 2, 3, 5, 7, 9, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 24.

²⁴⁷ Garçon, sixième, entretien 23.

²⁴⁸ Garçon, sixième, entretien 19.

élèves serait en grande partie involontaire et inconscient de la part des professeurs. Si l'on considère que les jugements sociaux sont fondés par la position des acteurs dans une société organisée en champs, lieux de luttes de pouvoir, alors « l'humiliation scolaire [...] ne serait qu'une forme spécifique des pratiques professorales concourant à la reproduction des positions sociales dominantes et dominées »²⁵⁰. Ce phénomène dépendrait pour beaucoup de la distance culturelle qui existe entre les élèves et les enseignants²⁵¹. Plus les collégiens auraient un habitus éloigné de l'habitus scolaire, moins la relation pédagogique avec l'enseignant serait bonne alors que la proximité culturelle faciliterait cette relation pédagogique. Entre le professeur et l'élève, une série de petits malentendus s'accumuleraient et finiraient par conduire l'un et l'autre à ne plus y croire : le professeur pense alors que l'élève ne fait pas d'efforts, le collégien pense que le professeur ne l'aime pas.

On constate dans deux entretiens²⁵² que ce sont des élèves qui estiment être dans le groupe plutôt favorisé par le professeur qui dénoncent cette différence de traitement, ressentie comme une injustice. « En plus c'est des professeurs, c'est même pas des amis ou quoi, c'est des professeurs qui te rabaisent, et ça, ça me désespère »²⁵³.

Fille 1 : [...] notre professeur on dirait qu'il note les élèves en fonction de... Ben s'il les aime ou pas... Enfin il y a un certain groupe qui participe pas trop mais qui est bien, il y en a un autre qui est bien, et puis y'en a quatre qu'il aime pas... Et elles l'aiment pas non plus... Enfin moi non plus je l'aime pas mais pourtant il me mettait des bonnes notes... Et elles se prennent des 2 sur 10, des 3 sur 20, etc. Parce qu'il nous met des contrôles à toutes les heures, et à chaque fois il les casse ! Un jour il rend les copies il fait... Il demande « C'est à qui ? », la personne elle lève la main et il lui fait « Ah c'est toi qui écris comme ça, aussi mal qu'un garçon ! »...

Fille 2 : Non... « C'est toi qui écris dans les toilettes ! »... Après il dit : « Mais tu n'as pas d'éducation ! », « Mais tes parents ils t'ont pas éduquée ! »... Non mais ça, ça me choque ! En plus à nous il fait des discriminations, il défavorise beaucoup les gens... Par exemple nous il nous dit « Bon ben là ici y'a le côté des très bien, le côté des intelligents... » [hausse le ton] « Et de l'autre côté, y'a les cancre ! », il fait des choses comme ça, ça rabaisse les personnes, même si moi je suis pas dans son groupe, je suis dans le groupe de ceux qu'il préfère, ben ça me fait vachement de la peine ! [s'énerve] Aux autres... Aux autres ! Mais c'est fou !²⁵⁴.

Dans cet extrait (ci-dessus), la référence à l'éducation de l'élève et à ce qui pourrait s'apparenter à un rabaissement lié à la classe sociale tendrait à s'expliquer par l'interprétation sociologique de l'humiliation scolaire. On aurait donc ici un exemple caractéristique de *violence*

²⁴⁹ BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean Claude, *La reproduction*, op. cit.

²⁵⁰ MERLE Pierre, *L'élève humilié*, op. cit., p. 59.

²⁵¹ Voir la première partie II, B, 1), *La massification scolaire* et le phénomène de « désajustement » entre la culture des enseignants et celle des élèves décrit par François Dubet (2008).

²⁵² Entretien 19 (cinquièmes) et entretien 7 (troisièmes).

²⁵³ Fille, cinquième, entretien 17.

²⁵⁴ Cinquième, entretien 17.

symbolique.

Parfois... parfois les jeunes ils croient que parce que c'est bon on habite dans une cité ou des choses comme ça et ben ils nous délaissent, ils nous disent que c'est bon on y arrivera pas, qu'on peut pas s'en sortir alors que on a beaucoup de possibilités pour s'en sortir... On essaie de les prendre mais... Voilà...²⁵⁵.

Nous verrons plus loin que les entretiens avec les professeurs ont tendance à contredire cette analyse dans sa vision simpliste et brutale. Les professeurs interrogés, dans leur grande majorité, démentent avoir un lien affectif et pédagogique qui pourrait dépendre directement de l'origine sociale de leurs élèves. Des facteurs comme l'attitude face au travail, le comportement en classe, etc. semblent être plus déterminants. Cependant il n'est pas déraisonnable de penser que ces facteurs sont, en grande partie, socialement déterminés. La pertinence de l'analyse sociologique ne serait donc pas démentie, bien au contraire.

2) Rabaisser pour motiver

Si, dans une approche sociologique et déterministe, les propos perçus comme rabaisant par les élèves ne seraient pas « volontaires » chez le professeur (le comportement des acteurs étant déterminé par leur place dans le champ social) il existe aussi un autre angle d'analyse. Le rabaissement, le propos vexatoire ou humiliant pourrait avoir un objectif « pédagogique », celui de secouer l'élève, de le piquer dans son orgueil pour le faire réagir et obtenir un meilleur investissement de sa part, donc plus de travail et de meilleurs résultats, comme l'exprime cette élève de troisième :

[...] Et on est motivé aussi grâce aux professeurs... Ou justement on n'est pas motivé à cause des professeurs... [...] Ça dépend de leur méthode de travail et de leur méthode de faire... Y'a certains professeurs qui vont avoir tendance à... Pas à rabaisser mais... Par exemple à dire qu'on n'a pas un bon niveau, qu'on n'est pas bon...[...] Pour nous booster mais au contraire... En fait ils comprennent pas que ça nous bloque parce qu'on se dit « on est nul donc on arrivera à rien donc ça sert à rien de réviser »... Et après quand il y a des professeurs qui nous disent « oui, c'est bien, vous l'avez bien fait » même si on voit que c'est pas parfait, ça nous motive on se dit « ça va, j'travaille et ça se voit »... Parce qu'il y a aussi des professeurs qui nous disent « vous révisez pas » alors qu'on révise... »²⁵⁶.

Selon cette collégienne, le risque d'une « stimulation par rabaissement » est bien de décourager l'élève, donc d'obtenir l'effet inverse de celui escompté. Les travaux d'auteurs comme André Antibi sur la « constante macabre »²⁵⁷ sont ici éclairants. Selon lui il y aurait en France une véritable culture du rabaissement à l'école, comme en témoignent les méthodes de formations des élites (prépas aux grandes écoles, etc.). Une des croyances du système éducatif selon laquelle le

²⁵⁵ Garçon, troisième, entretien 3.

²⁵⁶ Fille, troisième, entretien 7.

²⁵⁷ ANTIBI André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, op. cit., voir la première partie C, 4) *L'évaluation scolaire et la constante macabre*.

rabaissement permettrait d'endurcir l'élève, d'augmenter le niveau d'exigence et de l'amener vers l'excellence serait ici en jeu. Cette croyance, largement partagée et diffusée, participerait du phénomène de reproduction et légitimerait la *violence symbolique* par rabaissement scolaire :

Fille 1 : Mais y'a des profs un peu limite enfin... [...] y'a des choses à pas dire quand même...

Des choses blessantes ?

Fille 1 : Des fois c'est blessant oui.

Par exemple ?

Fille 1 : Ben « Qu'est-ce que vous faites ici ? »... « Je me demande pourquoi vous êtes là ! » [...]

Fille 2 : « Pourquoi vous avez pris cette matière là ? » ben nous on dit parce que ça nous intéresse, parce qu'on a envie d'apprendre...

Fille 1 : Il rabaisse en fait.

Fille 2 : Ouais voilà il fait que ça... Puis même les bons élèves il les rabaisse... [...]

Fille 2 : Oui au bout d'un moment on fait plus rien parce qu'on voit qu'il s'en fiche... On essaie de faire des efforts, il le voit pas alors au bout d'un moment on laisse tomber, on le laisse parler, voilà...

Fille 1 : Il motive pas en fait...²⁵⁸.

Une élève de quatrième²⁵⁹ relate qu'elle est gênée par la façon dont son professeur semble essayer de l'aider (« ça me paralyse ! »). En difficulté dans la matière, (« j'ai pas de très bonnes notes [...] ben des fois j'ai des bonnes notes... pour moi [...] moi je suis un peu contente mais elle, elle est pas contente »), elle se sent rabaissée par la façon dont le professeur la distingue des autres, par exemple en la faisant asseoir devant, « moi ça me démoralise... j'ai plus regardé la montagne, j'ai plus regardé ce qu'il y a dehors... ». Là aussi, il semble que l'objectif recherché de motiver et mobiliser l'élève ne soit pas atteint, au contraire. Dans le contexte de l'adolescence et de la sensibilité au regard des autres, même une tentative d'aide mal interprétée peut facilement être ressentie comme un rabaissement, comme l'explique son camarade de classe : « Mais il y a toute la classe qui l'entend, donc ça peut paraître rabaissant parce que des fois on parle dans le dos et tout donc ça fait... mal ! »²⁶⁰.

3) Rabaisser pour punir

Il semble aussi que l'humiliation soit parfois utilisée plus ou moins volontairement comme un moyen de coercition, une façon de « remettre à sa place » un élève qui dérange. Pour Pierre Merle²⁶¹ ces pratiques relèvent d'un mode de domination traditionnelle à laquelle l'enseignant aurait recours pour asseoir son autorité dans un contexte difficile (perte d'efficacité de la règle, forte exposition de l'enseignant lui-même à l'humiliation des élèves). Sans relever forcément d'un choix

²⁵⁸ Cinquièmes, entretien 8.

²⁵⁹ Fille, quatrième, entretien 13.

²⁶⁰ Garçon, quatrième, entretien 13.

²⁶¹ MERLE Pierre, *L'élève humilié : l'école un espace de non-droit ?*, op. cit., p. 72-73.

rationnel, « les pratiques vexatoires des professeurs sont aussi une sorte de réponse au comportement des élèves »²⁶². Mal vécue par les élèves, cette forme de violence symbolique, lorsqu'elle se systématisait, a pour conséquence d'aggraver les difficultés relationnelles avec l'enseignant, « elles peuvent se retourner contre leur auteur, susciter les plaintes de parents, la haine voire la violence physique des élèves »²⁶³ et donc se révéler fortement « contre productives ». Des expériences qui pourraient se rapporter à ce phénomène sont décrites dans les paragraphes suivants.

D) Une hostilité ressentie, diffusée, entretenue par la violence symbolique

Nous avons évoqué que certains collégiens, surtout lorsqu'ils perçoivent des inégalités de traitement dans la classe, disent ressentir de la malveillance de la part du professeur (plus de 10 entretiens). « Elle me déteste, ça se voit ! »²⁶⁴, « Il y a des profs qui nous apprécient pas trop »²⁶⁵. Des situations de tension sont décrites par plusieurs élèves, avec presque toujours un sentiment d'hostilité de l'enseignant et d'injustice, un peu comme s'ils pensaient que le professeur s'en prenait spécifiquement à eux : « Déjà elle a commencé... Je lui disais bonjour et elle me répondait pas... Et elle a commencé à me crier dessus en me disant que je lui disais pas bonjour, alors que je lui ai dit bonjour plusieurs fois... »²⁶⁶.

1) Le racisme ressenti

Il arrive que le constat d'un traitement inégal ou hostile soit interprété comme du racisme²⁶⁷ (5 occurrences) : « Y'a aussi du racisme ! [...] Ben avec le regard déjà ! Moi le premier jour la prof elle m'a pas bien accueillie »²⁶⁸. Les élèves expliquent par leur différence d'origine culturelle ou ethnique le regard dépréciateur ou discriminant qu'ils perçoivent de la part de certains professeurs :

Garçon 1 : [...] Il y a Madame Y, je sais pas si vous avez remarqué, mais on dirait qu'elle est raciste !

Ah bon ?

Garçon 1 : Oui parce que depuis le début de l'année, je suis au fond, je vois pas, je lui demande de m'avancer. Les autres ils lui demandent de s'avancer, elle les avance et tout, il y a que nous qu'elle veut pas nous laisser s'avancer !

Garçon 2 : X, elle le laisse vu que lui il est français et tout...

Mais vous êtes français tous les trois !

Garçon 2 : Non, mais l'origine !²⁶⁹.

²⁶² *Ibid.*, p. 72.

²⁶³ *Ibidem.*

²⁶⁴ Fille, troisième, entretien 19.

²⁶⁵ Fille, sixième, entretien 2.

²⁶⁶ Fille, sixième, entretien 23.

²⁶⁷ Entretiens 2,16,18, 22, 23.

²⁶⁸ Fille, sixième, entretien 23.

²⁶⁹ Quatrièmes, entretien 22.

Dans un seul entretien ce racisme ressenti aurait été exprimé par le professeur : « il fait « on est en France, on parle en français », je lui fait « mais elle comprend pas », il fait « et ben même », il a fait « de toute façon j'aime pas trop les manouches »²⁷⁰. Mais la plupart du temps, il s'agirait plutôt d'une interprétation de l'élève qui cherche à expliquer ainsi les raisons d'une relation distante qu'il ne comprend pas.

2) La non-reconnaissance

Un sentiment souvent décrit par les collégiens pour expliquer pourquoi ils n'aiment pas un cours tournerait autour de la non-reconnaissance de leur personne. L'élève se sent ignoré, oublié, « On dirait que le prof il nous rejette... On est pas là ! »²⁷¹. Une privation de parole, d'expression est ressentie. Éric Debarbieux a qualifié de « violence privative »²⁷² cette situation subie par l'élève dans la classe et qui se caractérise par « la non-communication, la non-écoute, la non-reconnaissance, la négation du corps et de l'être de l'élève »²⁷³. Prendre la parole expose à une remarque négative ou une humiliation pour celui qui n'a pas compris, « maintenant [...] il y a plus personne qui ose lever la main ! On comprend pas, y'a tout le monde qui le dit pas comme ça après elle nous dit rien... »²⁷⁴. Dans ces situations, les besoins spécifiques de certains élèves ne sont pas pris en compte, comme pour cette élève de troisième qui n'avait pas suivi le programme de quatrième dans une matière : « Nous on l'a dit mais elle s'en fout ! [...] Elle dit que « Tu dois suivre »... « C'est pas mon problème »... « Je peux pas te réviser tout depuis le début de l'année alors qu'il y a la moitié de la classe qui connaît déjà les choses » »²⁷⁵.

L'élève ne se sent pas à sa place dans la classe, il perçoit un désintérêt du professeur pour ses difficultés et sa personne « elle dit « ben débrouille toi, je peux rien faire pour toi, va dehors si tu veux, fais ce que tu veux... » elle s'en fout ! »²⁷⁶.

3) La non-communication

Dans certains cas²⁷⁷ des collégiens relatent des situations de « guerre ouverte » avec un professeur. Le collégien reconnaît qu'il s'emploie à perturber le cours (chahuts, retards, ...) car il considère que, de son côté, le professeur cherche à le dévaloriser par la notation et l'absence d'aide :

Elle va rendre ce qu'on lui a dit... Ce qu'on lui a fait. [...] Par exemple si pour x raisons on n'a pas réussi un contrôle, par exemple 4 sur 20, elle va mettre 4 sur 20, rien d'autre. Rien pour rattraper. Alors les autres cours

²⁷⁰ Fille, sixième, entretien 2.

²⁷¹ Fille, sixième, entretien 18.

²⁷² DEBARBIEUX Éric, *La violence dans la classe*, op. cit.

²⁷³ *Ibid.*, p. 58.

²⁷⁴ Fille, quatrième, entretien 5.

²⁷⁵ Troisième, entretien 19.

²⁷⁶ Garçon, sixième et dispositif voyageurs, entretien 18.

²⁷⁷ Entretiens 5, 16, 23 (entre autres).

ça va être le chahut, je vais même pas chercher à comprendre qui a fait quoi et voilà... C'est vraiment deux fonctionnements différents, après je respecte les profs mais quand le prof on a l'impression qu'il aime pas l'élève et tout et qu'on lui explique, il est censé s'expliquer, il est censé dire « bon voilà moi j'aime pas quand tu fais ça, voilà ». À partir de là une fois qu'il y a du dialogue ben y'a plus personne... Le prof en question il va pas te répondre, il va t'ignorer, même à la fin du cours il va pas te parler... Ou alors, on peut pas régler... On est obligé d'en parler au prof principal pour qu'il lui parle de ça par exemple... On est obligé de lui en parler pour qu'il en parle à sa collègue.

[...] Pour ceux qui parlent pas en cours et qui écoutent, ça se passe très bien. Pour ceux qui parlent un peu et qui disent « Madame, j'ai pas compris ! », elle répond pas à la question et elle continue et elle s'énerve... Là ça va pas²⁷⁸.

Dans cet extrait, l'élève considère qu'une absence totale de communication et de dialogue est à l'origine du conflit avec le professeur. Ce collégien donne l'impression de reprocher à son enseignant de ne pas prendre le temps de lui parler, de s'expliquer avec lui, ce qu'on pourrait interpréter là aussi comme un besoin de reconnaissance. Dans un autre entretien, des élèves relatent l'impossibilité de dialoguer avec leur professeur, ne serait-ce que pour demander de l'aide. Certains d'entre eux, qui visiblement « bavardent » en cours, semblent être en conflit avec l'enseignant. Alors qu'ils se considèrent eux-mêmes « en difficulté », ils disent avoir renoncé à demander de l'aide :

Fille 1 : Et puis même, t'as vu X ? Depuis que sa mère a vu la directrice par rapport à elle, t'as vu comment elle la saque la pauvre...

Donc vous n'osez plus demander....

Fille 2 : On n'ose plus trop avec elle.

Et est-ce que vous avez envisagé de... à la fin de l'heure d'essayer d'en parler avec le professeur, comme ça ?

Fille 2 : Mais on peut pas en fait parce que dès qu'on lui parle de quelque chose qui va pas chez elle... Elle nous saque encore plus !

Fille 3 : Ouais voilà, après...

Fille 1 : Parce qu'il y a une élève de notre classe, elle est allée voir... Elle est allée lui parler à la principale j'sais pas quoi, parce qu'elle était absente et qu'elle saquait un petit peu... Ben cette élève là, et ben du coup maintenant en fait... Elle la clache tout le temps en fait !

Fille 3 : Ouais voilà.

Fille 1 : Dès qu'elle parle en fait, elle va lui dire un truc méchant et tout...

Garçon : Ouais, comme moi...

Fille 3 : Ouais avec la prof [...] tu parles pas...²⁷⁹.

On peut relever dans cet extrait que les collégiens ressentent une forme de répression du professeur à l'encontre d'une élève qui aurait cherché à le remettre en question. Ainsi, pour les

²⁷⁸ Garçon, troisième, entretien 16.

²⁷⁹ Quatrième, entretien 5.

élèves, il semble que la prise en compte de leur point de vue, surtout lorsqu'il remet en question la façon d'enseigner du professeur, ne soit pas toujours envisageable, ce qui est exprimé dans d'autres entretiens. « Si on le dit, ça se retourne contre nous ! [...] Le prof il a toujours raison de toute façon, on aura toujours tort. [...] Même quand c'est les élèves qui ont raison et ben non, on a tort ! »²⁸⁰. Ce sentiment d'absence de recours face à une situation vécue comme injuste pourrait être à l'origine de comportements déviants, ou a-scolaires, comme nous allons le voir.

4) Les comportements a-scolaires : une arme de lutte ?

En le situant dans une perspective bourdieusienne, le sentiment d'injustice et de partialité exprimé par les élèves dans certains cours est intéressant à analyser. Il faut pour cela replacer la classe dans le contexte du champ social au sein duquel les agents seraient en lutte pour obtenir du capital spécifique²⁸¹, ici le capital scolaire – c'est-à-dire le savoir, ou plus concrètement les « bonnes notes ». Comme nous l'avons vu, il semble que dans certains cours le jeu scolaire soit verrouillé aux yeux des élèves qui ne réussissent pas : sentiment de traitement différencié, absence d'aide et d'encouragements, difficultés chroniques et mauvais résultats malgré des efforts, défaut de communication avec le professeur... On peut alors mieux comprendre que ces élèves changent de stratégie, se détournent du contenu du cours et consacrent l'essentiel de leur énergie et de leur intelligence à essayer de contourner ou casser les règles par des comportements a-scolaires (bavardages, provocations, chahuts...). Il s'agirait, dans l'approche des champs sociaux, des fameuses stratégies « hétérodoxes » que décrit Pierre Bourdieu²⁸² et qui seraient l'apanage des nouveaux entrants, donc des dominés dans un champ social. En bousculant l'orthodoxie du cours silencieux avec des élèves soumis à l'autorité du professeur, ces collégiens « perturbateurs » utiliseraient les moyens en leur possession pour « déréguler » un jeu où ils se savent perdants. Car dans le cours « orthodoxe », le professeur transmet le capital scolaire aux bons élèves (ceux qui sont aptes à recevoir son message, c'est à dire ceux dotés de l'*habitus* scolaire), les autres étant réduits à essayer de suivre sans comprendre. Cette situation insupportable les pousserait à adopter des stratégies de « dérégulation ». Si ces comportements traduisaient vraiment un désintérêt total des collégiens pour la chose scolaire, ce qui est souvent avancé comme explication, on peut penser que ces derniers ne viendraient plus en cours ou ne porteraient aucune forme d'intérêt à leurs résultats. Or ce cas de figure nous est apparu très rare dans les entretiens. Aussi surprenant que cela puisse paraître, certains comportements a-scolaires seraient peut-être ainsi la manifestation d'une envie de réussir selon ce point de vue. On pourrait alors reprendre la phrase de François Dubet sur les élèves

²⁸⁰ Quatrième et troisième, entretien 3.

²⁸¹ Voir la première partie sur la sociologie de Pierre Bourdieu : *habitus, champ social et violence symbolique*.

²⁸² BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Les éditions de minuit, 1980, p. 113 à 120. Voir la première partie du mémoire : II, A, 2), *La théorie des champs sociaux*.

violents en l'appliquant aux élèves « perturbateurs » : « au fond, les élèves perturbateurs dérèglent le jeu scolaire parce qu'ils y croient autant que les autres, sinon plus »²⁸³.

Des personnels du collège expriment en entretien avoir constaté de nouveaux comportements qui s'apparenteraient à de la résistance de la part d'élèves en échec :

On a des nouveaux comportements de résistance des élèves en classe qui sont inquiétants pour la suite... Avant on avait des gamins qui s'éteignaient face à des résultats un peu faibles, maintenant on a des gamins qui font de la résistance ! C'est-à-dire qu'ils refusent de rendre le travail... [...]

Les gamins ne rendent pas les copies quand ils ont un contrôle ! Mais ça dissimule une difficulté qui est terrible !

C'est moins humiliant de ne pas rendre la copie que de...

Que de prendre 1 ou 2 !²⁸⁴

On a ici un exemple de la stratégie du retrait dans sa version radicale, cette stratégie des élèves en échec visant à préserver l'estime d'eux même, décrite par François Dubet, est évoquée en première partie.²⁸⁵

Si le lien entre situation d'échec et problèmes de comportement est souvent constaté, l'idée que c'est la situation d'échec qui peut générer ou renforcer le comportement déviant serait pourtant plus difficile à admettre pour les enseignants, comme le souligne ce membre du personnel de direction :

Un discours qui n'est pas facilement audible me semble-t-il, c'est qu'on peut quand même aussi considérer qu'un élève qui se comporte particulièrement mal est un élève en échec. Considérer que c'est parce qu'il se comporte mal qu'il est en échec, c'est une interprétation mais ce n'en est qu'une, c'est-à-dire qu'on peut voir le contraire... Etant en échec, et depuis longtemps, il a un rapport à l'école et aux apprentissages qui est tellement négatif, que de toute façon il va mal se comporter. Et ça ce n'est pas très facile à faire entendre et à faire comprendre, et c'est pourtant peut-être ça la réalité de la situation de tel ou tel élève dont le comportement est insupportable²⁸⁶.

Le « cercle du désengagement »²⁸⁷ évoqué précédemment peut-être ici complété, enrichi à la lumière de ces dernières observations (schéma 1).

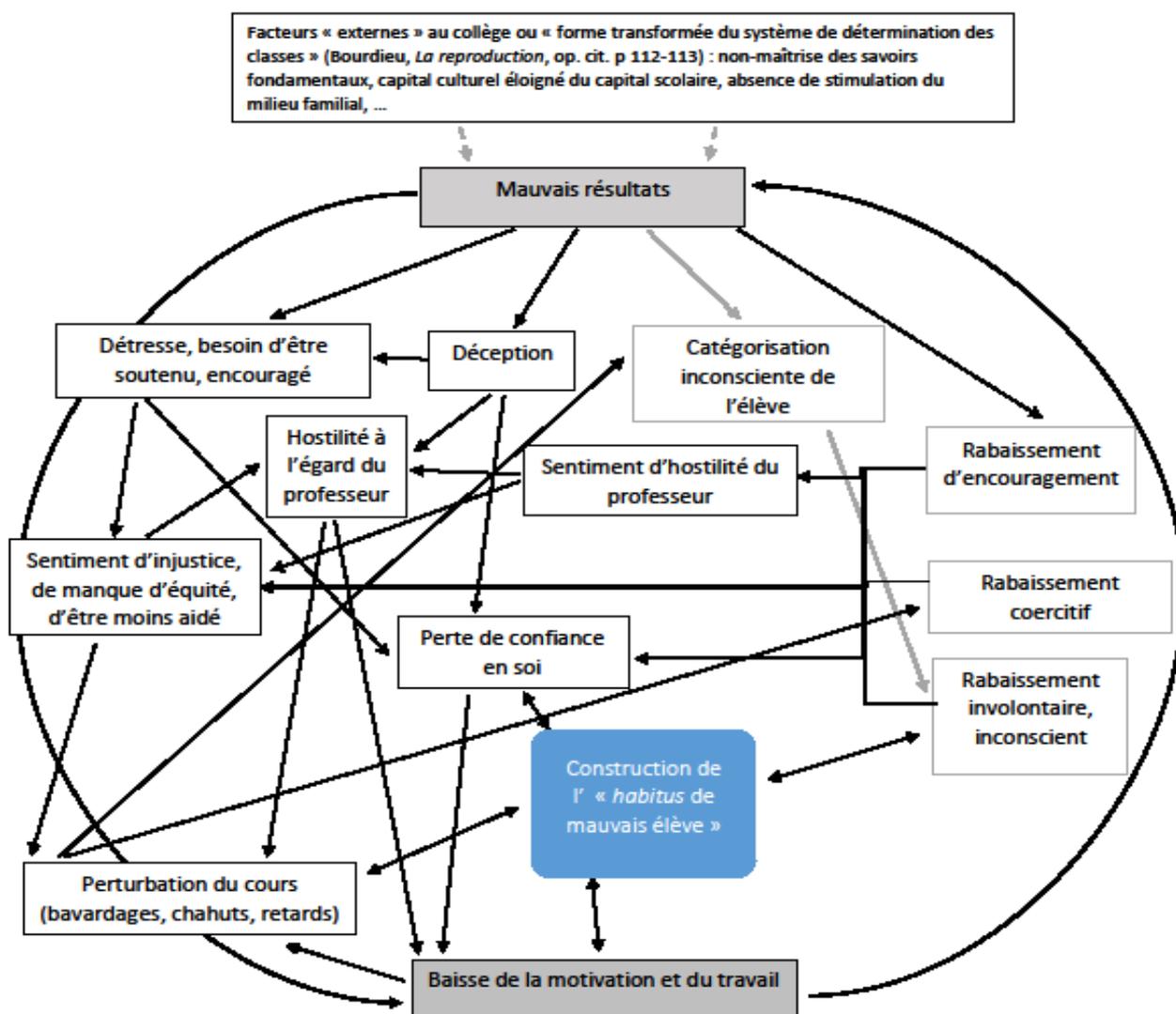
²⁸³ Référence à la phrase « au fond, les élèves violents cassent ce jeu parce qu'ils y croient autant que les autres, sinon plus ». Extrait de DUBET François, *Les inégalités multipliées*, op. cit., p. 56-57.

²⁸⁴ Entretien personnel de vie scolaire.

²⁸⁵ Voir Première partie, II, B, 2, *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

²⁸⁶ Entretien avec un personnel de direction.

²⁸⁷ MERLE Pierre, *Au collège, le cercle du désengagement*, op. cit., nov. 2004.



SCHEMA 1 : Le « cercle du désengagement » enrichi des interactions étudiées.

Source : Production personnelle.

L'interprétation commune qui fait inculper les mauvais résultats au manque d'attention en cours et au manque de travail à la maison peut être ici questionnée. Il est vraisemblable qu'une appréciation du type « Ne fait rien, perturbe le cours » accompagnée d'une mauvaise note ne peut avoir d'autre conséquence que celle d'alimenter les processus destructeurs à l'œuvre dans le « cercle du désengagement ». La connaissance et la prise en compte par le professeur d'un phénomène comme *la violence symbolique* pourraient peut-être aider à désamorcer, dans certains cas, la lente et inéluctable dynamique du glissement vers le désengagement scolaire.

III - L'organisation de l'institution : un cadre générateur de violence symbolique ?

A) Les entretiens avec les enseignants et les adultes du collège

Treize entretiens de 20 à 45 minutes ont été menés avec des groupes de 2 ou 3 enseignants dans différentes matières (32 professeurs interrogés en tout). Ces entretiens font ressortir qu'un travail de réflexion sur la *violence symbolique* est indissociable de la question des conditions institutionnelles d'exercice du métier d'enseignant en collège. Il s'agit d'une part des conditions matérielles d'exercice : les effectifs d'élèves par classe, le temps à leur consacrer en dehors des cours et les moyens de monter des actions pédagogiques (projets, sorties pédagogiques, ...) ont été abordées. Mais il y a aussi l'organisation même de l'institution, ce qu'on y enseigne (à travers le contenu des programmes), comment on l'enseigne (avec par exemple le statut des notes et de l'évaluation) qui ont été évoqués.

ENTRETIEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	3	3	2	3	2	2	3	2	2
MATIERES	Maths (2) Français	Musique Anglais Hist-Géo	Maths Arts-plast	Anglais (2) Hist-géo	Anglais UPS ²⁸⁸	Français (2)	SEGPA (profs des écoles)	Français (2)	Documentaliste Hist-géo
ENTRETIEN	10	11	12	13					
NOMBRE D'ENSEIGNANTS	2	3	2	3					
MATIERES	Espagnol Français	Sc. Phys. S.V.T. Arts-Plast	Maths Espagnol Anglais	EPS Maths Hist-Géo					

Tableau 8 : Récapitulatif des entretiens enseignants.

Enfin, une douzaine d'entretiens avec des personnels du collège et des parents sont venus compléter notre étude.

SERVICES	Vie scolaire	Santé, social	Personnels de direction (y compris SEGPA)	Parents d'élèves
NOMBRE D'ENTRETIENS	4	1	3	4
NOMBRE DE PERSONNES INTERROGÉES	6	2	3	4

Tableau 9 : Récapitulatif des entretiens adultes hors-enseignants.

1) La proximité culturelle vue par les enseignants

Lorsque l'on aborde la question d'une possible plus grande proximité culturelle et pédagogique avec les élèves qui auraient « les codes » de fonctionnement de l'école, la plupart des professeurs

²⁸⁸ UPS : Unité Pédagogique Spécifique, dispositif utilisé au collège pour l'aide à la scolarisation des enfants du voyage.

avec qui des entretiens ont été menés ne reconnaissent pas un phénomène « brutal », lié aux origines sociales, de connivence culturelle avec certains élèves ou de rejet avec d'autres. Ils font souvent état de contre-exemples en citant des cas d'élèves de milieux aisés avec qui ils ont pu être en situation de conflit, ou d'élèves de milieux « modestes » qui réussissent, et avec qui le « courant passe ». « Le rapport difficile avec les élèves, c'est pas tellement lié avec le milieu social, mais avec leur attitude face au travail. [...] le rapport conflictuel que je peux avoir est lié au rapport au travail, mais pas au milieu social »²⁸⁹. L'idée d'un mécanisme plus ou moins inconscient de rejet des élèves n'ayant pas les « codes » de l'école est largement remise en cause par les enseignants interrogés qui se disent même souvent plus proches, plus prévenants avec les élèves qu'ils sentent démunis :

Moi je me rends compte que ceux dont je me préoccupe le plus, ce sont justement ceux qui n'ont pas les codes. On ne se sent pas forcément plus proche de ceux qui nous ressemblent. Il y a quand même la dimension humaine qui compte énormément dans ce métier, et finalement ceux qui ont déjà la culture scolaire, pour eux, ben c'est facile²⁹⁰.

Les professeurs interrogés font ressortir une image éloignée de la représentation du professeur « partial », qui ne ferait cours qu'aux bons élèves, c'est-à-dire ceux qui sont « scolaires ». La conscience des inégalités et des déterminismes comme la possibilité d'être aidé ou pas à la maison semble souvent présente, « ça se voit beaucoup au niveau du suivi pour les devoirs »²⁹¹. Les enseignants reconnaissent que, comme dans tout rapport humain, il y a un lien affectif qui se crée plus ou moins avec les élèves, mais que celui-ci doit être géré pour faire progresser l'élève :

Prof 1 : L'affectif, oui, mais l'affectif pour chacun de nos élèves !

Prof 2 : Voilà, affectif professionnel, l'empathie...

Prof 1 : Oui, il y a une relation de sentiments qui se noue, mais qui nous permet d'avancer ensemble ! C'est à dire que l'élève, même celui qu'on ne supporte pas, parce qu'il y en a, hein, ce sont des réflexes humains, « oh là là, celui-là je ne le supporte pas ! ». Mais même celui-là, petit à petit, et même dès le départ d'ailleurs, on sait pourquoi on est là, pourquoi il est là, et on sait où on doit l'amener, et donc on va faire en sorte de l'amener là où on doit l'amener !²⁹²

[...] Oui il y a une proximité avec certains élèves, c'est de l'ordre du ressenti, c'est humain. Mais il y a une dimension professionnelle, on est censés en tenir compte, être conscients que certains comportements ne sont pas forcément liés à de l'hostilité, etc. On n'est pas dans la rue, on est dans un contexte bien précis, on exerce notre métier, ça fait partie de notre métier de gérer tout ça²⁹³.

Il y aurait aussi une certaine conscience des déterminismes sociaux chez les enseignants qui est

²⁸⁹ Histoire-géographie, entretien 13.

²⁹⁰ Français, entretien 10.

²⁹¹ Mathématiques, entretien 1.

²⁹² Français, entretien 6.

²⁹³ Entretien 10.

parfois associée à un constat d'impuissance ou d'inadaptation de l'école pour en réduire les effets :

Quand t'es enseignant, tu t'en rends compte tous les jours de cette situation... ça me paraît complètement évident. [...] Personnellement je pense que si tu n'es pas derrière ton gamin, si tu ne le suis pas dès le primaire... C'est très rare les gamins qui arrivent à travailler seuls. Et si t'es pas derrière en permanence, t'as des gamins ils doivent être largués, mais dès leur plus jeune âge, quoi... Et je pense que c'est parce que l'école n'est pas adaptée, pour moi il y a un problème, il y a un problème dans l'Éducation nationale, dans les programmes, dans la façon dont on veut leur faire... Comment veux-tu qu'ils s'épanouissent ? Et la réponse oui, c'est une forme de violence qu'ils se prennent en pleine figure, c'est un rouleau compresseur, l'école est un rouleau compresseur je trouve²⁹⁴.

Ce « rouleau compresseur », cette « brutalité » de l'institution serait très marquée pour les familles dont la culture est éloignée de la culture scolaire, d'où un rôle nécessaire de « tampon » que semble jouer aussi le service de vie scolaire :

On sert de tampon, c'est vraiment exactement ça, c'est-à-dire qu'il y a une forme de brutalité dans le fait de faire partie d'une administration qui ne partage rien des codes populaires, donc il y a une brutalité à l'égard des gens de la classe populaire qui ne se reconnaissent pas ni dans le langage, ni dans le comportement, ni dans rien et qui envoient leurs enfants tous les jours, là, au milieu...[...] On les ramène à la culture de l'établissement, pas pour les acculturer eux ; mais pour que leur gamin sorte du système avec une réussite, un diplôme, il faut qu'il adhère à ces codes-là.²⁹⁵

2) La représentation de leur métier par les enseignants

Lorsqu'on demande aux professeurs de collège de décrire de façon simple et synthétique en quoi consiste leur métier, la notion de transmission est souvent évoquée : « [...] Pour faire simple et court, c'est transmission. On transmet plein de choses »²⁹⁶. Cette transmission concernerait en premier lieu des savoirs disciplinaires. On est d'abord « professeur de quelque chose » au collège, ce qui ressort dans les entretiens. Mais beaucoup d'enseignants considèrent aussi que leur rôle ne s'arrête pas là. Les « savoir-être », le « vivre ensemble », les « valeurs » sont cités comme des éléments à transmettre faisant pleinement partie de leur mission. Et il ressort d'ailleurs des propos de nombreux professeurs que cette partie « éducative » prend de plus en plus de place, au détriment de « l'instruction » pure :

On décharge sur l'école toutes les missions que les parents ne peuvent plus remplir pour x raisons, que toute la vie extérieure ne peut pas leur donner, plus ou moins consciemment... C'est les profs qui doivent dire « arrive à l'heure, tiens-toi bien, ... ». On leur donne les codes de la vie sociale. [...] Notre mission à la base c'est leur transmettre un savoir. Mais il faut d'abord remettre le cadre, sans cesse remettre de la colle²⁹⁷.

²⁹⁴ Entretien 11.

²⁹⁵ Entretien vie scolaire 1

²⁹⁶ Histoire-géographie, entretien 9.

²⁹⁷ Histoire-géographie, entretien 4.

C'est vraiment transmettre quelque chose, mais c'est plus passer d'un savoir-faire et un savoir-être à, les trois-quarts du temps, un savoir-être. [...] C'est normal de faire de l'éducatif, mais ça prend beaucoup trop de place. Répéter les règles, c'est épuisant²⁹⁸.

Il y a deux niveaux : transmettre un savoir concret, dans la matière que j'enseigne. Et puis la dimension éducative : respect des autres, de soi-même, avoir conscience d'une responsabilité individuelle aussi... Et puis briser un petit peu ce cadre, même si on est dans un collège on est avant tout des êtres humains [...] Être conscient de ce qui se passe, c'est-à-dire que même si on est dans une salle de classe, on est avant tout des êtres humains qui communiquons, on essaie de se retrouver autour d'un objectif [...]. On ne peut pas comme ça arriver et considérer que tout est implicite, que tout est acquis, etc. Non, je pense qu'on est là pour ça, même. [...] C'est pas acquis de faire ses devoirs, bien tenir son cahier, etc. Tout ça il faut l'expliquer et on est là pour ça. Et il faut l'expliquer plus qu'avant²⁹⁹.

S'il n'y avait qu'un seul mot, ce serait transmettre. Après, transmettre quoi ? Comment ? À qui ? À tout le monde a priori, si possible les mêmes choses. Certaines reliées au rôle éducatif, d'autres sur le plan de l'instruction, purement pédagogiques, après il y a aussi des valeurs humaines qui sont le propre de chaque prof. C'est transmettre, transmettre des choses à savoir, d'abord des choses qu'on aime et puis aussi des choses qu'on n'aime pas, nous ou les élèves³⁰⁰.

Il y aurait donc, d'après les entretiens, une conscience du rôle éducatif de l'enseignant. Parfois cette mission semble vécue comme une contrainte, due à des défaillances des familles et de la société. Il semblerait d'ailleurs qu'une partie des enseignants, qui se sentent démunis devant ce rôle éducatif, aient tendance à le déléguer à la vie scolaire.

Les enseignants ont parfois tendance à se dégager de la partie éducative, ils considèrent que c'est pas leur rôle d'assumer les explications ou l'éducation [...] et donc ils comptent sur nous pour ça. [...]

Par exemple j'ai administré à peu près cette année 2000 demandes de mises en retenue, c'est quasiment 2000 occurrences d'évènements qui auraient pu être réglés directement par les enseignants et en classe. [...] A 2000 reprises on m'a demandé de régler un problème éducatif sur, les trois quart du temps, des questions pédagogiques : un travail non fait, une agitation liée à un travail non-effectué ou une incapacité de faire le travail, un défaut de matériel... On me demande quelque part de confirmer le prof dans son autorité, finalement, et de confirmer le fait qu'il faut pas faire ça, qu'il faut faire ses devoirs, il faut faire ci, il faut faire ça... Mais quelque part, si tu réfléchis un peu, tous les profs, face à ces élèves-là, doivent pouvoir donner ce message-là, sans passer par la retenue... Il y a un manque de temps, il y a un manque de quoi, je sais pas, je peux pas te dire, mais la plupart des problèmes que je gère en mise en retenue, c'est de la délégation de responsabilité pédagogique, et éducative [...] Les collègues ont besoin de ce soutien là pour pouvoir fonctionner parce que 28 ou 30 élèves en classe, ça laisse peu de temps pour gérer ces difficultés-là.³⁰¹

Le nombre d'élèves par classe et le manque de temps sont évoqués comme causes de cette

²⁹⁸ Anglais, entretien 4.

²⁹⁹ Espagnol, entretien 10.

³⁰⁰ Français, entretien 8.

³⁰¹ Entretien vie scolaire 1

tendance à la « sous-traitance » de la mission éducative aux services de vie scolaire.

La dichotomie entre la mission d’instruction dans le but de préparer au lycée et celle d’éducation de tous les jeunes dans le cadre de leur scolarité obligatoire, évoquée en première partie³⁰² est aussi un peu perceptible dans les propos des enseignants. Chacun, en fonction de son parcours et de sa sensibilité peut avoir une représentation plus proche de l’un ou l’autre de ces deux objectifs contradictoires du collège unique. Ainsi la vision du métier d’un professeur qui a travaillé récemment dans un « collège difficile » en banlieue parisienne, « pour moi ma fonction c’est de faire en sorte que les enfants ne soient pas en blocage avec l’école... C’est de leur faire aimer l’école, de les aider et de les faire progresser... Voilà »³⁰³, cette vision peut paraître très différente de celle d’un enseignant qui a moins été confronté à de lourdes difficultés scolaires et sociales, et n’a donc pas les mêmes repères : « Moi ça me révolte quelque part qu’en sixième on doive leur apprendre à préparer un cartable, ça devrait être acquis. [...] On avait une excellente école primaire qui préparait vraiment bien, maintenant on est en train de patauger »³⁰⁴.

Il aurait été intéressant cependant de confronter les représentations du métier d’enseignant entre des professeurs d’établissements différents, ce que notre enquête n’a pas permis.

Globalement on observe que, dans le collège étudié, le constat de la part croissante du travail éducatif dans la mission de l’enseignant est unanime. Ce qui semble varier d’un enseignant à l’autre, c’est l’interprétation des causes de cette évolution et sa perception (plus ou moins bien vécue, ressentie). Pour certains il s’agit d’une conséquence de l’évolution « normale » de la société, un phénomène complexe auquel le système éducatif est tenu de s’adapter. D’autres pointent des causes plus précises comme une forme de désinvestissement des familles, une logique de consumérisme scolaire ou le déclin du respect de l’institution scolaire :

Prof 2 : Ce qui a changé, c’est la place de l’école dans la famille. Je pense qu’il y a plusieurs dizaines d’années les parents voulaient que les enfants se saisissent de la chance qu’ils avaient d’aller à l’école pour faire quelque chose de bien et faire mieux que leurs parents.

Prof 1 : Et pas d’agir comme des consommateurs !

Prof 2 : C’est l’exigence des parents qui a changé, et maintenant pour tout le monde, dès qu’il y a un problème à l’école, hop, on va défendre son enfant avant d’essayer de comprendre ce qui se passe... Et ça l’enfant il le sait ! Et ça, [...] ça va lui permettre de ne pas faire l’effort, de ne pas se conformer à ce qu’on lui demande...

Prof 1 : Il est légitimé dans ses stratégies d’évitement, de fuite, de ne pas répondre aux attentes qui lui sont proposées !³⁰⁵

Des difficultés attribuées plutôt à des causes externes au collège (défaillance des familles, de

³⁰² Voir la première partie, III, C, 1), *Deux ambitions contradictoires ?*

³⁰³ Entretien 3.

³⁰⁴ Entretien 11.

³⁰⁵ Entretien 10

l'école primaire, absence de moyens, ...), sont parfois associées à l'idée d'un déclin du système, et d'une forme d'hypocrisie à vouloir alléger les exigences pour s'adapter au public accueilli. Ces appréciations ressortent avec des jugements négatifs sur l'évolution du métier de professeur, et un rejet de la mission éducative de l'enseignant au profit de la seule instruction. Les phénomènes qui contribuent à un sentiment de crise, cités en première partie³⁰⁶ (massification scolaire, fin du monopole culturel de l'école, ...) sont repris et réinterprétés dans ce type d'argumentation que l'on retrouve dans quelques entretiens. La vision *orthodoxe* du métier, celle qui se situerait plutôt du côté du collège sélectif³⁰⁷ décrit en première partie serait aussi prépondérante dans ces points de vue.

B) La gestion de l'hétérogénéité au cœur des difficultés exprimées

La perception de l'évolution du métier va de pair avec celle de l'évolution du public accueilli dans les classes. C'est d'abord pour répondre à un besoin éducatif plus important de leurs élèves que les enseignants du collège consacrent plus de temps et d'énergie à la dimension éducative de leur mission, d'après les entretiens. La progression vers des classes plus hétérogènes est au cœur des difficultés exprimées par les enseignants. Ils devraient d'un côté s'adapter à des élèves n'ayant plus les compétences supposées attendues au collège en terme d'attitude face au travail, de comportement ou de savoir-faire disciplinaire. En même temps il leur faudrait toujours répondre aux exigences du « programme », sous la pression d'un contrôle de la hiérarchie et d'une demande, légitime, des familles des élèves les plus scolaires. Cette double exigence posée par l'hétérogénéité des classes constitue un questionnement majeur exprimé par les enseignants du collège :

Moi mon but ce n'est pas de faire le programme, loin de là. J'avance au rythme des élèves. Mais le rythme des élèves a beaucoup baissé. [...] Aujourd'hui on travaille avec des élèves qui ont changé, qui ont beaucoup changé, les programmes à mon avis sont trop denses, il y a trop de choses, il y a des petites choses à faire et on nous demande des choses... Il y a des exigences et on laisse la moitié des élèves sur le bord de la route, les trois-quarts même³⁰⁸.

J'ai l'impression que certains ne sont pas conscients dans le système que nous-mêmes nous le reproduisons sans cesse, sans cesse ! [...] Et pour moi on est en train de re-fabriquer encore une élite encore plus élitiste et on laisse de côté les autres ! Mais moi-même en tant qu'enseignante et confrontée à cette fameuse hétérogénéité, je n'ai pas les clés et je n'ai pas réussi à trouver des solutions qui auraient satisfait tout le monde...³⁰⁹.

[...] Mais dans nos classes on a encore des élèves qui n'ont rien à faire avec la majorité des élèves parce qu'on sait qu'ils vont se planter quoi... [...] Trop de mixité je trouve... Moi je pense que l'institution essaie de

³⁰⁶ Voir Première partie, I, B, *Des phénomènes qui contribuent à un sentiment de crise.*

³⁰⁷ Voir Première partie, III, C, 1), *Deux ambitions contradictoires ?*

³⁰⁸ Entretien 11.

³⁰⁹ Entretien 5.

se donner bonne conscience : on peut pas stigmatiser une population, on peut pas... Et du coup on laisse faire les choses, et ça marche pas !³¹⁰.

Moi je ne dirais pas que c'est les élèves qui ne sont pas à leur place, c'est plutôt l'école qui n'est pas à sa place avec certains élèves... C'est compliqué parce que l'école c'est un gros, gros machin dont on a besoin et qui est pour tout le monde, mais tout le monde n'est pas pareil ! Effectivement il y a des gamins qui ne sont pas bien, qui sont perdus, qui souffrent, je pense, à l'école...³¹¹.

L'évolution du public accueilli est parfois elle-même décrite comme un processus qui serait plus marqué dans le collège étudié. L'idée que le collège souffrirait d'une mauvaise image, relevée dans les entretiens avec les élèves, est parfois aussi présente chez les adultes. Les phénomènes de ségrégation scolaire inter-établissements décrits en première partie³¹² seraient donc perçus.

C'est vrai qu'on ressent énormément un mélange, ici quoi... je parle du collège en particulier, pas de l'institution... Mais voilà, ils arrivent avec leur vécu, leurs caractéristiques sociales, et il y a tellement de mélange ici... Je ne sais pas, ça me frappe particulièrement dans ce collège... On a des élèves qui viennent d'un peu partout, qui ont des origines très différentes, et ça se ressent même au niveau des classes quoi... on a certaines classes où ça va être plus homogène, où on a des élèves qui viennent d'un milieu social proche... et d'autres classes où c'est très, très différent, très éparpillé, et ça donne un mélange étonnant quoi.³¹³

Le recrutement social des établissements se ferait par rapport aux réputations construites (ou déconstruites) combinées à des « offres », sous la forme d'options comparables à des « produits d'appel », ce qui rendrait l'établissement scolaire comparable à un produit de consommation :

Il y a des collèges qui ont des images, et tout le monde le sait bien, et c'est partout pareil en France ! Je crois que les premiers à le savoir, ce sont les agents immobiliers... [...] C'est pas vraiment une lutte mais quand même dans les faits, ça se traduit comme ça, l'idée étant de garder une mixité sociale... Lorsque vous avez tous les bons élèves qui vont aller vers un autre établissement ou qui viennent vers un établissement, vous vous dites que l'équilibre n'est pas là, et ensuite on met en place ce que j'appelle des « établissements mille feuilles », c'est à dire des établissements où on va mettre des produits d'appel pour pouvoir répondre aux attentes d'une certaine partie de la population. Le terme de produit d'appel, par exemple une CHAM³¹⁴ c'est un produit d'appel, ou une option... Mon idée à moi étant qu'on va proposer des options à tout le monde. Pour moi le collège idéal, c'est celui où chaque élève pourrait trouver son domaine de réussite, et c'est un peu ce qui est en train de se faire ici avec la création du groupe rugby, le hand, ... Il y a encore beaucoup de choses à faire mais c'est un peu une coloration particulière, projet, mais dans chacune des classes, y compris là où on n'a pas les latinistes, les hellénistes, toutes les options euro, ... On essaie de développer dans chaque établissement ce type de « produits », moi j'appelle ça des produits, pour répondre aux attentes des familles et faire en sorte qu'on

³¹⁰ Entretien 2.

³¹¹ Entretien 9.

³¹² Voir première partie, III, C, 5, *La ségrégation sociale inter-établissements au collège*.

³¹³ Entretien 2.

³¹⁴ CHAM : Classe à horaires aménagés musique.

n'ait pas un collège plus défavorisé que l'autre.³¹⁵

Pourtant cette forme de compétition entre établissements pour le recrutement, si elle peut être partiellement régulée par la création d'options, serait faussée et inégale d'après les travaux de Pierre Merle. Entre le public et le privé, où les établissements sélectionnent à l'entrée et accueillent beaucoup moins d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou de filières spécialisées, l'écart est considérable³¹⁶.

Dans le collège étudié, la multiplication des dispositifs d'aide (CLAS³¹⁷, UPS³¹⁸, UPE2A³¹⁹, ULIS³²⁰, Zup de Co³²¹, ...) peut être perçue comme un révélateur de l'évolution du public accueilli par l'établissement :

Comment on doit le prendre aussi... Est-ce que c'est parce qu'on propose tous ces dispositifs différents qu'on se retrouve avec tous ces publics variés, ou est-ce que c'est l'arrivée de ce public très différent qui a fait qu'on a créé tous ces dispositifs pour les intégrer ?³²²

Mais il est aussi possible d'interpréter la nécessité de créer tous ces dispositifs « extérieurs » à la classe comme le symptôme de l'impossibilité structurelle du système actuel, avec l'enseignement tel qu'il est dispensé dans un cours ordinaire, à prendre en compte une part croissante des élèves : tous ceux qui ne « rentrent pas dans le cadre ».

1) La création de filières : solution ou illusion ?

Devant la difficulté, le sentiment d'impuissance et la frustration qu'il y a à ne pas pouvoir faire réussir tous les élèves, certains enseignants évoquent la création ou le rétablissement de filières « spécialisées » adaptées aux « difficultés » des élèves (ou aux élèves « en difficulté ») comme une solution :

C'est vrai que le collège unique, ça n'a pas que des bonnes choses, on a supprimé des filières... Avant on pouvait partir dès la cinquième dans une autre filière et maintenant tous les élèves restent jusqu'à la troisième avec un niveau... Il y en a qui ont comme moyenne générale cette année 5, ou 4... [...] Enfin il manque des filières, ça c'est sûr, des filières adaptées...³²³.

L'hétérogénéité elle a aussi des limites ! Moi je ne peux pas, avec même 24 élèves de niveau très hétérogène,

³¹⁵ Entretien personnel de direction 2.

³¹⁶ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire, op. cit.* Voir aussi la Première partie, III, C, 5.

³¹⁷ CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.

³¹⁸ Unité Pédagogique Spécifique.

³¹⁹ Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants.

³²⁰ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

³²¹ Dispositif de tutorat individuel d'élèves en difficulté par des étudiants.

³²² Entretien 2.

³²³ Entretien 1.

faire bien une activité pendant une heure. Je ne peux pas. Je ne sais pas le faire. [...] Alors les élèves qui me dérangent, pour le dire carrément, moi je les accepte pas. J'accepte pas qu'on me dérange. Les autres sont très demandeurs et on nous parle essentiellement de ceux qu'il faut accueillir et les demandeurs on les laisse un peu de côté, moi je ne vois pas pourquoi on les laisserait de côté. Il manque des choses à l'école, il manque des voies, des filières³²⁴.

La création de filières pourrait cependant avoir pour conséquence une accentuation du phénomène de reproduction des inégalités sociales. Les récents travaux de Pierre Merle³²⁵ montrent à quel point la ségrégation scolaire par la création de filières distinctes courtes et longues peut être fortement corrélée à une ségrégation sociale qu'elle renforce. Mais l'idée, pourtant séduisante, qui voudrait que les élèves en difficulté relèvent de filières spécialisées a probablement aussi une conséquence néfaste dans la relation pédagogique avec l'élève. On peut en effet penser que si l'enseignant est persuadé qu'un élève n'est pas à sa place dans une classe, le collégien le sentira d'une façon ou d'une autre et ce malaise (souvent exprimé par les élèves dans les entretiens) est un facteur de plus, et non des moindres, renforçant la situation d'échec. En d'autres termes, être persuadé qu'un élève n'a rien à faire dans la classe aurait vraisemblablement un effet auto-réalisateur, par l'action des phénomènes de *violence symbolique* identifiés ci-avant à partir des récits d'élèves³²⁶.

Et qu'est-ce qu'il faudrait pour ces élèves-là ?

C'est difficile à dire, je crois qu'il faut peut-être... Parfois c'est possible, parfois c'est pas possible... Mais en tout cas, première chose, ne pas penser que c'est impossible. Je ne sais pas ce qu'il faut, mais je sais ce qu'il ne faut pas... Quand on se dit par exemple : cet élève il n'a pas sa place à l'école, il faut l'envoyer dans une structure... Je pense que quand on commence avec ce discours là on est assez mal parti pour réussir le pari de l'inclusion ou de la réussite de ces élèves. Ensuite, au-delà de ça, je pense qu'il faut aussi qu'on ait une culture professionnelle qui soit prête à... Il faut aussi qu'on accepte de s'intéresser à certains phénomènes, enfin il faut se cultiver professionnellement, il faut se mettre dans une position de recherche, essayer de chercher des réponses... Et puis ensuite il faut des moyens... Je pense que sans moyens on va avoir quand même du mal...³²⁷

Les questions de la culture professionnelle (avec la formation) et des moyens sont fréquemment revenues dans les entretiens avec les enseignants, comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants.

2) Des conditions d'enseignement qui font obstacle à la prise en compte des différences

³²⁴ Entretien 11.

³²⁵ MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire, op. cit.* Voir première partie, III, C, 2), *Une ségrégation par les filières*. Au sujet de la corrélation entre public accueilli dans les filières spécialisées et origine sociale, rappelons que 86% des élèves de SEGPA sont issus des milieux populaires, moins de 2% sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (Source : MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire, op. cit.*).

³²⁶ Voir en particulier dans la seconde partie II, B, 3), *un sentiment d'inégalité de traitement par le professeur*.

³²⁷ Entretien personnel de direction 2.

individuelles

Il ressort aussi des discussions avec les enseignants que la prise en compte des collégiens les plus en difficulté nécessite une attention particulière pour ces élèves. Il faut donc du temps, de la disponibilité que les enseignants n'ont pas dans les dispositifs existants. Avec des classes de 30 élèves et des formats de cours de 55 minutes éclatés par disciplines, l'organisation pédagogique du collège semble presque prévue pour qu'il n'y ait pas de lien, de connaissance autre que superficielle entre les élèves et l'enseignant :

Prof 1 : Déjà comme tu dis, des classes à trente... Ils sont noyés dans la masse. C'est vrai qu'à trente on passe à côté de certaines choses...

Prof 2 : Il faut prendre le temps avec eux...

Prof 1 : [...] Et voilà... Comme on a dit on manque de temps, on manque de moyens... On aurait des classes peut-être à quinze, les élèves en difficulté tu pourrais les laisser dans la classe et tu pourrais t'intéresser davantage à ces élèves-là...³²⁸

Nous l'avons vu dans l'analyse des entretiens avec les élèves, le fractionnement des cours en matières est parfois bien perçu par ces derniers car l'adulte est mis à distance, ce qui peut donner un sentiment de liberté, de plus grande autonomie par rapport à l'école primaire. Mais cet éclatement est préjudiciable aux élèves en difficulté scolaire. La non-réussite et le désengagement peuvent avoir des causes très diverses. Des facteurs spécifiques au collège (cours, relations avec le professeur, motivation, travail, ...) et extérieurs à l'établissement (soutien de la famille, problèmes personnels, ...) interagissent et nécessitent un minimum de connaissance de l'élève pour être un peu perçus. Une communication plus importante avec les élèves, mais aussi entre enseignants d'une même classe serait nécessaire, mais elle n'est pas favorisée par le fonctionnement du collège.

« [...] c'est vrai que pour ces élèves là on n'a pas trop de... On leur propose pas tellement autre chose qui serait plus adapté à ce qu'ils vivent et ce qu'ils sont. Et moi je me sens démunie, comme je vois j'ai certaines classes... ben voilà on n'est pas formés ! »³²⁹.

Être noyé dans une grande classe dans un collège, c'est violent. Si tu suis, tu suis. Si tu suis pas... Les professeurs n'ont pas les moyens, ni la pratique, la culture... Les enfants en difficulté sont en souffrance dans une classe ordinaire³³⁰.

Moi je me refuse à faire des contrôles différenciés à part pour les non-francophones, les ULIS ou les dyslexiques, parce que je pense que c'est à l'institution de prévoir ça en amont Aujourd'hui quand t'as trente élèves dans une classe, d'abord faut qu'on me dise où est ce qu'on trouve le temps de faire autant de contrôles

³²⁸ Entretien 1.

³²⁹ Entretien 2.

³³⁰ Entretien 7.

que d'élèves, ensuite de toute façon c'est impossible parce qu'on a tellement mis la note au centre du processus que ça crée de l'injustice, les élèves auraient l'impression d'avoir une certaine injustice. Qu'on me donne un peu moins d'élèves par classes et je commencerai à faire de la pédagogie différenciée !³³¹.

Régler une situation conflictuelle avec un élève ça demande du temps que l'on n'a pas. Parce que les classes s'enchaînent les unes derrière les autres, parce que... C'est surtout du temps, plus que de l'énergie³³².

Le nombre d'élèves par classes, l'absence de temps et de formation sont souvent cités comme des facteurs empêchant la prise en compte de tous les élèves, et par voie de conséquence générateurs de *violence symbolique*. Les phénomènes de non-reconnaissance, de non-communication, voire d'humiliation peuvent être vus comme des conséquences logiques de l'organisation de l'institution. Les professeurs sont mis dans une situation de tension très forte, avec la nécessité de répondre à des exigences contradictoires dans des conditions difficiles, ce qui favorise et rend presque inévitable la production de *violence symbolique* :

Prof 1 : De toute façon on est toujours sur la ligne rouge, quand on reprend un élève en termes de discipline, on est toujours sur la ligne rouge de l'humiliation. [...] On le vit comme on peut, par rapport à l'urgence.

Prof 2 : Il y a des fois où tu te dis « là je suis allé trop loin, ça ne méritait pas ça » et en même temps tu es obligé de réagir parce que c'est pas possible, c'est interdit, c'est inadmissible... Et par rapport au groupe aussi... Tu fais mal à un individu mais c'est pour faire du bien au groupe aussi... Enfin du bien... C'est pour amener le groupe...

Prof 1 : Il y a des fois où tu as l'impression aussi que tu ne peux pas être entendu autrement. Il y a une telle évolution de la société que tu ne peux pas te faire entendre autrement qu'en utilisant des arguments forts qui peuvent être pris comme une violence symbolique³³³.

3) La perception de l'évaluation par les notes

La question de l'évaluation par les notes a été évoquée dans les entretiens. Il apparaît que les notes ne sont pas une « obsession » des professeurs, mais qu'elles sont au centre du fonctionnement de tout un système : « Le problème c'est que l'élève est formaté sur ça, il me demande si le travail est noté, et si c'est pas noté, l'élève ne bosse pas. D'où ça vient, je ne sais pas, c'est sociétal, c'est tout ce que tu veux... »³³⁴ ; « Les parents ont connu ça quand eux étaient à l'école et ils ont beaucoup de mal à s'en détacher, et nous aussi parce que ça nous donne un certain classement »³³⁵ ; « On a été formaté comme ça, la note c'est un truc culturel en France. La note c'est un truc

³³¹ Entretien 11.

³³² Entretien 12.

³³³ Entretien 9.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ Entretien 12.

important aux yeux des parents »³³⁶.

Certains professeurs ont essayé des évaluations différenciées pour ne pas avoir à mettre de mauvaises notes. Dans un cas cette expérience a été mal vécue car elle bousculait les repères des élèves et des parents :

Prof 1 : [...] quand tu essaies de mettre en place des choses comme de l'aide dans les évaluations, tu fais deux évaluations finalement, et bien tout le monde te tombe dessus ! Et qui surtout ? Les parents !

Les parents de ceux qui réussissent surtout ?

Prof 1 : Voilà, voilà ! Et moi j'ai été confrontée à ça cette année, et à un moment donné, ben j'ai lâché ! J'ai dit ok ! Et on retombe dans : les bons ils sont excellents, et les autres et ben... Ils rament ou ils lâchent ! Et je n'ai pas de réponse...

Prof 2 : [...] Si c'était fait depuis longtemps et partout, ça serait mieux compris...

Prof 1 : Là il n'y avait que moi. On m'a dit « vous êtes trop gentille, madame. Comment feront-ils quand ils seront confrontés au monde du travail ? »³³⁷

Pour une autre enseignante, la demande est venue des élèves : « J'ai eu des élèves en difficulté qui ont clairement demandé des notes qui les valorisent plus. Je l'ai fait, j'ai vu un impact positif sur les résultats et la motivation [...] »³³⁸. Mais s'est alors posée la question de la légitimité de ces notes par rapport aux choix d'orientation. L'enseignante décrit un risque de « fausser » les orientations en donnant des notes qui ne reflètent pas le « niveau réel » de l'élève. On pense ici au « mythe de la note vraie » évoqué dans la première partie.³³⁹ La note est très prégnante : c'est elle qui serait prise en compte pour décider des orientations et qui révélerait la valeur scolaire de l'élève. D'autres enseignants expriment le risque de donner une « illusion » aux élèves en les faisant réussir : « Il faut quand même qu'à un moment on dise aux élèves, « mais toi tu seras pas avocat » ou quoi. Il faut leur dire assez tôt, sinon on leur ment. On leur ment en leur faisant croire qu'ils peuvent tous aller au lycée. On est pas tous égaux, ce n'est pas vrai »³⁴⁰.

La bonne note serait donc le marqueur de la possibilité – ou pas – d'aller au lycée d'enseignement général pour les élèves, légitimant la hiérarchie des orientations : on irait au lycée d'enseignement général quand on réussit, au lycée professionnel ou vers une filière courte quand on échoue.

Pour beaucoup d'enseignants les notes prennent trop d'importance aux yeux des élèves, « ils sont obsédés par les notes »³⁴¹ même si certains reconnaissent que « ça dépend aussi de

³³⁶ Entretien 13.

³³⁷ Entretien 5.

³³⁸ Entretien 13.

³³⁹ Voir Première partie, III, C, 4), *réflexions sur l'évaluation par les notes*.

³⁴⁰ Entretien 11.

³⁴¹ Entretien 13.

l'importance qu'on y met nous... »³⁴² et que la place de la note fait aussi partie de la culture scolaire, dans le sens où certains élèves (les plus scolaires) y seraient plus attachés :

C'est la note qui va dire si t'es bon ou pas bon.

On le voit de façon très marquée dans les « bonnes classes ». Dans les « bonnes classes », les élèves travaillent quand ils savent qu'ils vont être évalués, sinon ils ne foutent que dalle ! Ils ne font rien et du coup ils ne sont même pas dans une action en classe, une action qui pourrait être enrichissante, leur apprendre des savoir-faires, des choses comme ça. Tu leur dis : « vous devez écrire sur votre cahier », ils écrivent, direct. Ils vont bien prendre le cours, ils te font répéter plusieurs fois pour bien avoir le cours, pour que le cours ils puissent bien l'ingurgiter et bien te le rendre au moment de l'évaluation. [...] C'est ce côté certification qui est recherché, et je trouve que c'est symptomatique des bonnes classes³⁴³.

La notation serait donc un facteur de motivation un peu envahissant puisqu'elle ferait perdre tout intérêt pour ce qui *n'est pas noté*. La curiosité, le plaisir d'apprendre, le sens des apprentissages seraient effacés par la seule obsession de la note. « Le problème des notes c'est que c'est un miroir »³⁴⁴ ; en effet pour une partie des élèves et des parents, la note ne semble plus jouer son rôle constructif de repère dans une démarche d'apprentissage mais renverrait plutôt à la certification de la valeur de la personne. Les quelques parents que nous avons pu voir en entretien confirment que leur perception du bien-être et de la réussite de leur enfant au collège se fait d'abord à travers sa *moyenne générale*. Ce malentendu a été exprimé dans les entretiens avec les professeurs : « Notre vrai travail à nous c'est de faire comprendre aux élèves que la note, ce n'est que ça. C'est un marqueur, à un moment, par rapport à quelque chose de posé. C'est à nous de l'expliquer ça »³⁴⁵.

Dans la perspective du modèle des champs sociaux, c'est la *bonne note* qui serait le capital spécifique recherché par les agents dans le champ scolaire au niveau du collège. Bousculer cette règle relèverait de *l'hétérodoxie*³⁴⁶ et provoquerait des réactions normales de résistance, surtout de la part des agents occupant les positions dominantes si leur domination devait être remise en cause par les changements de pratiques d'évaluation (on pense ici, par exemple, aux résistances de certains parents aux tentatives d'évaluations différenciées décrites en entretien³⁴⁷).

La suspicion de *tirer vers le bas* qui peut peser sur un travail axé sur la réussite des élèves serait assez caractéristique de la prégnance du modèle de sélection par l'échec³⁴⁸ au collège :

J'ai pu entendre des remarques sur la notation parce que j'avais des classes à 16 ou 17 de moyenne en sixième. « Vous leur demandez pas des choses trop simples ? » Non, je leur demande ce que je dois leur demander ! À partir du moment où les élèves satisfont aux exigences en termes de compétences, je ne vois pas pourquoi on

³⁴² Entretien 9.

³⁴³ *Ibidem*.

³⁴⁴ Français, entretien 10.

³⁴⁵ Entretien 10.

³⁴⁶ Voir Première partie, II, A, 2) *La théorie des champs sociaux*.

³⁴⁷ Entretien professeurs n° 5.

³⁴⁸ Voir Première partie, II, B, 2), *Sélection par l'échec et reproduction des inégalités*.

s'interdirait de leur mettre des bonnes notes. Et puis ce que je vois, c'est qu'un élève qui réussit, il est content de réussir, il travaille mieux et il réussit encore mieux après. Alors il ne faut pas lui dire « tu réussis bien ! » alors qu'il fait n'importe quoi, on est bien d'accord, mais c'est quelque chose qui joue. Mettre 5 à un élève pour lui mettre 5, c'est facile, mais ça n'a aucun intérêt !³⁴⁹

Sans remettre forcément en question l'existence des notes c'est leur trop grande importance dans l'évaluation des élèves qui est parfois évoquée :

C'est prégnant, c'est trop prégnant au quotidien. Moi je pense que c'est important qu'on ait des notes, parce que ça permet à tout le monde de se situer, et il faut qu'on continue quand même à préparer à un système où on est encore dans un système d'examens, de concours, etc où on va à un moment être cassé... Donc il faut s'y habituer, mais je pense que tout tourne trop autour de ça, on perd trop de temps en évaluations chiffrées qui ont un impact sur la moyenne, et ça prend aussi beaucoup de place ces discussions autour des chiffres dans les conseils de classe alors que même d'un conseil de classe à l'autre la moyenne n'est pas la même... [...] ça prend trop de place dans la vie des élèves et c'est parfois d'ailleurs un peu gênant parce qu'un élève qui va avoir... A deux notes identiques, deux notes basses, on n'a pas le même profil d'élève derrière si c'est une moyenne³⁵⁰ !

Au-delà de la question des seules notes, la culture de l'évaluation négative (qui prévaudrait dans le système scolaire français et que nous avons évoquée en première partie³⁵¹), est ressortie de certains entretiens :

On a quand même tendance à évaluer de manière extrêmement négative un élève. [...] Et je le retrouve d'une manière générale à l'échelle des conseils de classe par exemple où un élève va réussir visiblement, objectivement dans bien des matières, mais où il faut à tout prix que l'appréciation soit négative parce qu'il y a quelque chose de négatif qui va balayer finalement tout le reste...³⁵²

L'évaluation par compétences, parfois évoquée, constituerait peut-être une voie pour se dégager en partie de la « tyrannie » des notes au collège, mais sa mise en place reste problématique.

[...] Voyez le socle commun, le fait que chacun pourrait avoir son carnet de bord avec ses compétences attendues, mises à jour, etc... C'est très compliqué à mettre en place ! Et du coup il n'y a que ça, il n'y a que le repère des notes...³⁵³

C'est censé être dans les mœurs, on voit bien que ça ne l'est pas, et c'était je pense un vrai moyen de remettre complètement les choses à plat et de changer le rapport à l'élève [...] (*il y a*) des résistances énormes, et aussi parce que le système n'est pas cohérent non plus, on maintient les notes pour le brevet de troisième, enfin il y a beaucoup d'incohérences et d'inconfort parce qu'on veut préserver tout le monde...³⁵⁴

³⁴⁹ Entretien 9.

³⁵⁰ Entretien personnel de direction 2.

³⁵¹ Voir Première partie, III, C, iv, *L'évaluation scolaire et la constante macabre*.

³⁵² Entretien personnel de direction 1.

³⁵³ Entretien personnel de direction 2.

³⁵⁴ Entretien personnel de direction 1.

L'évaluation par compétences, à laquelle les enseignants n'auraient pas été suffisamment sensibilisés et préparés, ferait l'objet de résistances importantes, ce qui est perceptible dans certains entretiens :

Et on se donne bonne conscience avec un livret de compétences ! Moi je rigole, le livret de compétences ! D'abord il est rempli n'importe comment, à un moment où il faut faire vite, donc on le remplit. Alors on court après des compétences. Non mais attends mais il y a autre chose dans l'enseignement ! Et tous ces gens qui écrivent des livres, qui lisent des livres, ils sont jamais devant les élèves ! Et surtout ils ne nous entendent pas à nous qui sommes avec les élèves !³⁵⁵

C) La violence symbolique est-elle une fatalité ?

Comme nous l'avons vu avec l'analyse des propos des élèves, l'approche sociologique du modèle de « La reproduction » de Bourdieu et Passeron aide à percevoir comment des facteurs internes au système scolaire peuvent être à l'origine des phénomènes de démotivation, de mal-être, d'échec et de reproduction des inégalités sociales. Cette recherche a été résolument orientée dans le sens d'une mise en lumière de faits relevant de la *violence symbolique*, d'où des choix, dans le contenu analysé des entretiens d'élèves, qui feraient ressortir une image plutôt négative du collègue et des enseignants. On peut se demander si cette image ne déforme pas la réalité.

1) Une image trop négative du collègue et des enseignants ?

Un des risques de notre travail serait de construire une image exagérément négative des enseignants, présentés comme les auteurs exclusifs de violences symboliques sur des élèves « innocents ». Une confusion doit être ici évitée. La mise en lumière de l'exercice de la *violence symbolique*, phénomène socialement déterminé par les positions dans le champ scolaire, n'est pas un jugement moral du comportement des personnes. C'est le choix d'un point de vue, d'un angle d'approche et d'analyse de la scolarité au collège susceptible d'alimenter la réflexion de tous les acteurs dans le but d'améliorer un fonctionnement.

Un élève interrogé, se plaignant d'un traitement inégal ou d'un sentiment de rabaissement dans une matière, a pu dans le même entretien confier à quel point un professeur l'a encouragé, lui a donné confiance ou lui a permis de s'épanouir³⁵⁶. Parce que nous avons choisi de nous concentrer sur la violence symbolique, la partie « négative » des propos a été retenue et analysée ici. D'où un risque de déformation, un noircissement évident de la réalité vécue et exprimée par l'élève dans son rapport avec l'institution scolaire et les enseignants.

L'auteur de ce mémoire enseigne dans le collège étudié et peut mesurer à quel point la réalité

³⁵⁵ Entretien 11.

³⁵⁶ Voir par exemple l'entretien 2.

du métier, sa complexité et sa difficulté dans les conditions existantes (effectifs des classes, pression de l'institution et des familles, difficultés d'une part croissante des élèves pour s'adapter au cadre scolaire tel qu'il est défini,...) rendent souvent inéluctables les manifestations de *violence symbolique*. Aussi nous souhaiterions par-dessus tout éviter toute posture de jugement moral du travail de nos collègues. Les phénomènes de *violence symbolique* nous concernent tous, l'auteur de ce mémoire y compris. Si ce modeste travail pouvait avoir une quelconque utilité, elle consisterait plutôt à sensibiliser, renforcer la connaissance et la conscience collective des phénomènes sociaux à l'œuvre dans le système scolaire, et certainement pas à pointer les défaillances individuelles des enseignants qui déploient souvent beaucoup d'énergie pour s'adapter à un contexte délicat. Heureusement, les récits des collégiens montrent que les expériences positives dans la scolarité au collège sont possibles, même pour des élèves « en difficulté ».

2) Des expériences positives du point de vue des élèves

En contrepoint des vécus négatifs exprimés en rapport avec la *violence symbolique*, des récits d'expériences positives ont été entendus dans les entretiens avec les collégiens. L'engagement professionnel, le dynamisme, l'empathie et la bienveillance des professeurs du collège sont souvent ressortis des conversations avec les collégiens. Pour ne pas trop orienter les propos dans un sens « négatif » et par souci de rigueur, les questions sur les matières « qu'ils n'aimaient pas » étaient toujours couplées avec des questions complémentaires telles : « Quelles sont vos matières préférées ? », « Pourquoi ? » ou encore « Y a-t-il une matière que vous pensiez ne pas aimer et que vous vous êtes mise à aimer ? », « Pourquoi ? ».

Les récits font parfois état d'expériences enthousiasmantes des élèves que nous ne pourrions pas toutes rapporter ici, comme cette élève de sixième issue d'une famille de « gens du voyage » qui dit être « épanouie » au collège : « Mais ils nous aident beaucoup les profs, ils nous encouragent et tout. Ils nous font réussir et tout, à nos parents ils nous encouragent et ça nous aide »³⁵⁷.

Dans les motifs pour lesquels ils aiment une matière, les élèves répondent le plus souvent (10 occurrences) qu'ils « réussissent », « ont des bonnes notes », « comprennent plus » ou « arrivent mieux à apprendre »³⁵⁸. La motivation et l'enthousiasme du professeur sont relevés (4 occurrences), il (elle) « a envie qu'on comprenne », il (elle) « nous fait aimer la matière »³⁵⁹. Le professeur est bienveillant (8 occurrences) : il (elle) « aide », « encourage »³⁶⁰, il (elle) est « patient(e) », il (elle)

³⁵⁷ Fille, sixième, entretien 2.

³⁵⁸ Entretiens 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 16 et 21.

³⁵⁹ Fille, cinquième, entretien 17.

³⁶⁰ Entretiens 2, 6, 7, 16, 22 et 24.

« prend le temps de répondre à nos questions », « fait des rappels »³⁶¹, « réexplique ».

Toutes ces descriptions donnent une image plus sereine, plus positive des cours, presque à l'opposé de celle qui pouvait être présentée dans les exemples de manifestations de violence symbolique.

Nous retiendrons que le fait de réussir, de pouvoir participer et donc de ne pas se sentir « exclu » ou « à côté » du cours semble primordial aux yeux des élèves pour s'investir dans un cours. Le lien avec le professeur, l'intérêt que ce dernier montre pour l'enfant et sa réussite apparaît essentiel pour les collégiens :

Ici les profs il y en a certains ils sont vachement pédagogiques, c'est à dire ils peuvent te soutenir, ils lâchent pas et tout... C'est ce qui m'est arrivé en fin de 5^{ème}... Donc je commençais à lâcher et j'ai ma prof qui m'a dit « accroche-toi ! » et tout, et quand y'a une prof qui dit « accroche-toi » et que tu vois tes notes monter, ça peut te faire... Te sauver quoi !³⁶²

3) Le rôle déterminant de la relation avec l'enseignant

Pour la très grande majorité des élèves interrogés, le professeur influence beaucoup leur perception d'une matière, le contenu de la matière (programme, etc.) passant largement au second plan. Selon les collégiens, il y a plusieurs « méthodes » et plusieurs personnalités, « ils ont tous une façon différente de travailler alors faut s'adapter »³⁶³.

Si l'« envie » du professeur, sa motivation, son enthousiasme pour enseigner sa matière sont jugés importants par les élèves (4 occurrences), son manque de dynamisme, de plaisir, ou de motivation apparent sont des facteurs de désintérêt pour le cours (7 occurrences)³⁶⁴ :

Fille : Y'en a ils sont plus entraînants que d'autres enfin voilà quoi, si déjà le professeur il sourit et tout et il est dynamique, voilà quoi on avance dans le truc, après s'il commence à « gna gna gna gna » on est pas content d'aller dans le cours où le professeur il fait la tête quoi...

Garçon : Y'en a avec qui on n'a pas envie de faire d'efforts...³⁶⁵

Les collégiens expriment aussi que parfois les cours sont ennuyeux (5 occurrences)³⁶⁶ ce qui tient souvent à la façon d'enseigner du professeur. À plusieurs reprises, le fait de pouvoir s'exprimer et d'être « acteur » du cours est jugé important par les élèves. Ils disent avoir une préférence pour un cours vivant, où on participe (4 occurrences)³⁶⁷, « en plus c'est plus facile d'apprendre vu que c'est nous qui faisons les cours des fois... Le prof il fait le début et on doit faire

³⁶¹ Entretiens 8 et 17.

³⁶² Garçon, troisième, entretien 16.

³⁶³ Fille, troisième, entretien 11.

³⁶⁴ Entretiens 1, 8, 11, 13, 16, 17, 24.

³⁶⁵ Entretien 11, troisièmes.

³⁶⁶ Entretiens 5, 6, 8, 11 et 21.

³⁶⁷ Entretiens 1, 5, 17, 22.

la phrase donc il faut répéter les mots et on comprend mieux... »³⁶⁸ :

Et puis aussi ce qui fait qu'on aime cette matière, c'est qu'on peut participer ! Parce que les profs qui font leur cours comme s'ils faisaient cours à des murs, où on peut même pas s'exprimer, ça c'est pas top, top ! On aime bien participer au cours, comme ça, ça passe plus vite, c'est mieux, et c'est ça qui fait qu'on aime la matière : pouvoir participer ! S'exprimer, donner notre avis, se libérer, donner nos ressentis... Tout ça c'est bien ! Ça c'est vachement bien !³⁶⁹

Mais le cours « vivant » n'implique pas un cours sans discipline pour les collégiens car le « manque d'autorité » du professeur est le facteur le plus souvent exprimé dans les causes de désintérêt pour une matière (12 occurrences)³⁷⁰. Pour ceux qui ont quelques difficultés en particulier, le chahut est pénalisant³⁷¹, d'autant plus qu'il est contagieux : « [...] moi j'y arrive pas beaucoup et c'est un petit peu handicapant, surtout qu'on joue quand même parce que quand il y a l'autre moitié de la classe qui joue... »³⁷².

L'autorité du professeur est donc jugée importante³⁷³ et les collégiens expriment la nécessité de parfois « serrer la vis »³⁷⁴, mais cette autorité ne doit pas non plus être écrasante car les cours où un professeur « ne fait que crier »³⁷⁵, « gronder »³⁷⁶ ou avec qui on ne peut pas s'exprimer (« c'est trop calme en cours... »³⁷⁷) sont jugés négativement :

Fille : Ouais voilà... Mais parce qu'en fait dans les autres on apprend mieux, genre en histoire-géo y'a plus ou moins une bonne ambiance... Alors qu'en français c'est... Personne a le droit de parler, on doit que écouter, et on doit juste la regarder et on peut pas parler et tout ça, c'est pour ça...

[...] ... Alors qu'en histoire géo on peut tous parler quand on veut et on peut dire ce qu'on...

Garçon : Non pas quand on veut, quand on a quelque chose à dire³⁷⁸.

Fille 1 : Mais la chose c'est que, c'est pas la matière, c'est la prof... Quand on arrive devant la porte on doit pas avoir peur, normalement, on est content d'aller apprendre... Mais non, on a peur.

Garçon 1 : On regrette d'aller dans son cours !

Garçon 2 : Moi je regrette et j'y vais pas, hein !

Fille 1 : Dès que ça sonne, on est... Pffff !³⁷⁹

Une relation frontale, écrasante avec les collégiens peut créer des situations de tension extrême.

³⁶⁸ Fille, cinquième, entretien 17.

³⁶⁹ Fille, cinquième, entretien 17.

³⁷⁰ Entretiens 1, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19 et 22.

³⁷¹ Entretiens 13, 14 et 19.

³⁷² Garçon, quatrième, entretien 13.

³⁷³ Entretiens 16, 17, 21, 22.

³⁷⁴ Garçon, troisième, entretien 16.

³⁷⁵ Garçon, sixième, entretien 25.

³⁷⁶ Fille, sixième, entretien 2.

³⁷⁷ Fille, quatrième, entretien 5.

³⁷⁸ Quatrièmes, entretien 5.

³⁷⁹ Sixièmes, entretien 23.

Un cas de violence physique de l'enseignant est cité dans plusieurs entretiens³⁸⁰, et majoritairement de la part d'élèves qui n'avaient pas eu le professeur concerné, ce qui montre comment un événement choquant (heureusement sans gravité ici) peut-être rapidement diffusé (et déformé) dans le collège parmi les élèves.

- La « bonne posture » vue par les élèves

Quand on demande aux collégiens comment ils conçoivent un bon professeur ou un bon cours, ils décrivent souvent un fragile équilibre entre autorité et complicité :

Qu'est-ce que c'est un bon professeur ?

Garçon : J'sais pas, euh... Sympathique...

Fille 1 : Mais qui a un peu d'autorité...

[...]

Fille 2 : Ben... Enfin c'est pour moi mais... Qu'il n'y ait pas tout le temps « Travail ! Travail » il faut en même temps...

Fille 3 : Oui qu'on puisse rigoler mais...

Fille 2 : Qui est quand même un peu sévère mais sans trop l'être... Enfin qui est quand même cool quoi...

Fille 1 : Oui, qu'il y ait un juste milieu³⁸¹.

On peut mesurer dans ces propos le défi particulièrement délicat à relever pour l'enseignant, qui consisterait à adopter une posture ni trop sévère, ni trop laxiste, dans les conditions institutionnelles existantes (classes chargées, grande hétérogénéité) comme nous l'avons vu à travers l'analyse des entretiens avec les professeurs.

Les cours les plus appréciés, où les élèves se disent motivés, ont l'impression de mieux travailler et apprendre, font aussi souvent référence à la façon d'être³⁸² des enseignants décrits comme « gentils », « sympathiques », « avec de l'humour », « souriants », qui savent créer un lien, une complicité avec les collégiens, « y'a des moments où on peut rigoler mais faut savoir travailler... et après... les professeurs ils sont cools avec nous... »³⁸³. Beaucoup d'élèves expriment leur préférence pour un rapport plus détendu, quand le professeur « ne crie pas tout le temps »³⁸⁴ même si un cadre disciplinaire clair et strict reste primordial à leurs yeux. L'enseignant doit toutefois savoir rester dans son rôle et ne pas devenir « un ami », « pas familier quoi »³⁸⁵ car une trop grande proximité, voire une familiarité du professeur (particulièrement lorsque cette familiarité n'est pas la même avec tous les élèves) peut entraîner un malaise et de la confusion chez les élèves qui ne

³⁸⁰ Entretiens 2, 18, 23.

³⁸¹ Quatrièmes, entretien 11.

³⁸² Entretiens 1, 5, 8, 11, 17, 21, 23, 25.

³⁸³ Garçon, sixième, entretien 2.

³⁸⁴ *Ibidem*.

³⁸⁵ Fille, cinquième, entretien 17.

savent plus comment se situer³⁸⁶.

Il ressort finalement des propos des collégiens qu'un cadre disciplinaire rigoureux mais bienveillant, qui apparaît clair et juste et permet l'expression et la prise en considération de tous les élèves, soit le plus propice aux apprentissages à leurs yeux.

- La méthode pédagogique vue par les élèves

Outre la façon d'être de l'enseignant, les élèves expriment aussi que la « méthode » pédagogique utilisée a une influence sur leur intérêt pour une matière. Ainsi, certains cours où ils ont l'impression de ne faire qu'écrire et recopier ce qui est au tableau sont décrits comme ennuyeux et moins efficaces pour apprendre³⁸⁷ : « enfin c'est pas qu'on apprend rien, c'est qu'on écrit, on regarde au tableau, on écrit, on regarde au tableau... Enfin bref... C'est pourri ! »³⁸⁸.

Garçon 1 : [...] et cette année on a Monsieur X, c'est beaucoup mieux ! Parce qu'avec Monsieur X... on travaille plus ! [...]

Garçon 2 : En fait [l'an dernier] le cours il est déjà prêt, on le met au tableau, et pendant tout le cours, on écrit ! Alors que cette année, c'est nous qui faisons le cours ! Il est vivant le cours !

Garçon 3 : Ouais ! C'est mieux les matières où, je sais pas... C'est en *live* ! Voilà, il est vivant, voilà...³⁸⁹

L'impression de ne pas savoir ce que le professeur attend réellement de l'élève est aussi exprimée parfois : « Non, je ne sais pas trop ce qu'il veut que je fasse »³⁹⁰. Ce malentendu se retrouve en particulier au niveau de l'évaluation où certains disent ne pas comprendre ce qui est attendu : « par exemple des fois y'a des professeurs qui nous mettent des choses dans le contrôle qu'on a jamais vues... » [...] « moi ça me paraît insensé, moi ! »³⁹¹. L'évaluation semble alors vécue comme une sorte de piège où l'élève viendrait recevoir la certification de son incompetence, d'où un sentiment d'injustice :

Sa façon de nous expliquer elle est un peu bizarre parce qu'elle nous donne le contrôle, et ce qu'il y a sur le contrôle on comprend pas ce que c'est, et donc on est obligés de faire un peu au hasard, et après le contrôle, c'est là où elle nous donne les choses qui étaient dans le contrôle...³⁹²

Cet exemple montre que l'élève semble avoir compris après la correction ce qui était attendu, et donc les notions visées dans l'évaluation. Il se demande pourquoi les réponses, la façon de faire, les « explications » ne sont pas données avant le contrôle, pendant la leçon si le but était de comprendre et restituer ces notions. Faire en sorte que les élèves sachent exactement ce qui est

³⁸⁶ Entretiens 13 et 22.

³⁸⁷ Entretiens 17, 22 et 23.

³⁸⁸ Garçon, quatrième, entretien 22.

³⁸⁹ Quatrièmes, entretien 22.

³⁹⁰ Garçon, cinquième, entretien 14.

³⁹¹ Garçons, quatrième et troisième, entretien 3.

³⁹² Garçon, sixième, entretien 23.

attendu à l'évaluation est justement une solution que suggèrent des spécialistes comme André Antibi avec l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) pour endiguer le découragement par les mauvaises notes, phénomène qu'il étudie avec le concept de « constante macabre » évoqué dans la première partie³⁹³.

4) Des pistes pour gérer l'hétérogénéité

- Un risque : choisir les uns pour délaissier les autres

Dans les entretiens avec les enseignants, le constat de l'évolution du public accueilli et des difficultés rencontrées pour gérer des classes hétérogènes a souvent fait émerger le problème du choix entre les « bons élèves » et les autres. Le mélange de collégiens ayant des acquis scolaires, des rythmes d'apprentissage et des comportements différents dans un même groupe semblerait conduire fatalement l'enseignant face à un cruel dilemme : choisir entre les « bons élèves » ou ceux qui sont « en difficulté », sachant que faire progresser un groupe impliquerait de sacrifier l'autre. Ainsi, ce professeur qui met en place des adaptations pour les élèves en difficulté et qui accueille des élèves de dispositifs spéciaux (ULIS³⁹⁴, non-francophones) confie qu'« on nous demande de plus en plus d'intégrer, de prendre tous les enfants... À un moment j'ai eu peur de me rendre compte que mes bons élèves s'ennuyaient... »³⁹⁵.

Une représentation de la classe mettant en scène deux groupes distincts, les élèves « scolaires » d'un côté et les élèves en difficulté scolaire ou a-scolaires de l'autre émerge ainsi des entretiens, avec l'idée qu'il n'est pas facile de satisfaire simultanément aux exigences des deux groupes : « [...] maintenant c'est deux groupes mélangés, deux groupes qui ont des codes différents et qui sont ensemble, et c'est ça qui est difficile... C'est de relier ceux qui n'ont pas les bons codes entre guillemets avec ceux qui les ont naturellement, et c'est ça qui est difficile à créer dans la classe je trouve... »³⁹⁶ ; « On fait du « vivre ensemble », mais c'est souvent du « vivre à côté ». [...] Je crois qu'il faut provoquer des situations où il puisse y avoir une interaction »³⁹⁷ ; « Ça fonctionne, l'hétérogénéité ça fonctionne, mais ça nécessite quelque chose de collectif »³⁹⁸.

- Favoriser les interactions

La mise en place de ce qui pourrait se définir comme une « pédagogie de projet » est évoquée

³⁹³ Voir Première partie, III, C, 4), *L'évaluation scolaire et la constante macabre*.

³⁹⁴ ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Dispositif qui vise à faciliter la scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège.

³⁹⁵ Entretien 13.

³⁹⁶ Entretien 4.

³⁹⁷ Entretien 9.

³⁹⁸ Entretien 10.

dans plusieurs entretiens comme un moyen de fédérer tous les élèves autour d'un objectif concret, de favoriser les interactions entre pairs et de donner un sens (autre que la seule note) à leurs apprentissages :

Depuis que je fais sous la forme d'un projet mon programme de chimie de cinquième, ça passe beaucoup mieux. C'est à dire qu'en fait, je prends un fil conducteur qui est le robinet de la salle de physique : d'où vient l'eau ? Où elle va ? Et j'intègre mon programme par rapport à ce fil conducteur. C'est beaucoup plus concret pour les élèves, ils s'y retrouvent, mais c'est pas toujours possible. En troisième, je ne peux plus le faire. [...] Je me suis rendu compte que ça limite la casse au niveau des élèves. [...] Ça aussi ça permet aux élèves qui n'ont pas les codes de les acquérir³⁹⁹.

Moi je crois beaucoup à la pédagogie de projet. [...] Là, quand ils arrivent à créer quelque chose, moi je le vois, j'ai les troisièmes SEGPA tous les ans, quand t'arrives à leur faire créer quelque chose et que tu le mets au mur, [...] il reste une trace, ça c'est valorisant ! Ils vont pas y toucher, ils vont pas le dégrader [...] ⁴⁰⁰.

Le travail de groupe est aussi décrit et semble offrir, quand on peut l'organiser, la possibilité d'une interaction positive basée sur la coopération entre des élèves de niveaux différents :

Prof 1 : Le travail en groupe c'est pas mal je trouve. En langues on peut le faire. J'essaie de mettre un « bon élève » leader dans chaque groupe. Moi je dis toujours que le « bon élève », il n'a pas besoin de moi, c'est lui qui va expliquer la consigne aux autres. Pour le petit groupe, recevoir la règle par un de ses pairs je trouve que ça fonctionne assez bien finalement. L'élève en difficulté est plus à l'aise, il a plus de temps aussi pour pouvoir essayer de comprendre, et le bon élève est gratifié, valorisé de pouvoir expliquer aux autres.

Prof 2 : Et puis celui qui a plus de difficultés accepte mieux quand ça vient d'un camarade que du prof !⁴⁰¹

D'autres pistes comme l'aide individualisée, en dehors des heures de cours et sous forme de tutorat, ont été citées :

Peut-être que pour les heures d'aides individualisées, peut-être avoir que les élèves en difficulté, et puis le faire sous forme de tutorat pour pouvoir bien être auprès d'eux. C'est à dire que chaque enseignant puisse coacher un élève, le suivre tout au long de l'année. Ça on ne peut pas trop le faire, et je trouve que ça aurait pu être bien⁴⁰².

Enfin, il apparaît, au-delà de la démarche pédagogique ou du contenu du cours que le regard, l'attention portés par l'enseignant soient déterminants, les entretiens avec les élèves l'ont très largement fait ressortir et certains professeurs l'ont clairement exprimé : « Moi j'ai pas de solution miracle, mais par contre avoir un regard ou une oreille, le petit geste qui va encourager, etc. C'est important »⁴⁰³.

³⁹⁹ Entretien 11.

⁴⁰⁰ Entretien 4.

⁴⁰¹ Entretien 12.

⁴⁰² Entretien 3.

⁴⁰³ Entretien 9.

5) Le rôle de l'institution

Alors que certains modes de fonctionnement sont clairement identifiés comme plus profitables à tous les élèves, on peut se demander pourquoi l'organisation institutionnelle du collège ne les favorise pas plus. L'attention portée à chaque élève, la mise en place de projets ou encore le travail de groupes seraient vraisemblablement favorisés par des effectifs réduits dans les classes et une autre organisation du temps et des cours. La communication, les échanges entre enseignants, le travail en équipe pourraient aussi être plus facilités et valorisés. Une évolution de la culture professionnelle, qui aiderait à mieux s'adapter à l'évolution du métier, semble aussi nécessaire mais compliquée à impulser :

[...] je pense que le collège n'est structurellement pas adapté à la recherche collective, et à la recherche collective de réponses adaptées à ces besoins particuliers... Pour des raisons structurelles, tout simplement, de gestion du temps et de l'espace.⁴⁰⁴

Le besoin d'une véritable formation pour aider à améliorer les pratiques d'évaluation et faire évoluer le rapport aux élèves devrait aussi être comblé par l'institution selon les entretiens, ce qui n'est pas le cas.

Il y a un vrai problème de formation continue réelle, approfondie, obligatoire, régulière, qui n'est pas du tout mise en place ou qui est mise en place de telle façon que je ne vois pas comment on peut progresser : par exemple on se réunit entre professeurs et entre professeurs on est sensés trouver une solution à un problème, on est qu'entre professeurs, avec toujours nos mêmes données, nos mêmes plaintes, nos mêmes lamentations, ... et il me semble qu'on n'avance pas... Donc oui, il y a un énorme travail de fond, gigantesque, à faire. Parce que pour l'instant la tendance consiste à dire aux professeurs : c'est de votre faute, c'est à cause de vous, vous ne comprenez pas la différenciation, l'individualisation, l'inclusion, vous en êtes incapables parce que vous ne voulez pas vous remettre en question... Voilà, c'est peut-être vrai mais en attendant rien n'est fait pour les aider à franchir ce pas qui est fondamental, il va falloir qu'on change complètement notre rapport à l'élève, c'est évident!⁴⁰⁵

Pour les enseignants, un critère économique est à l'origine des choix qui déterminent leurs conditions de travail et les obstacles matériels qui gênent la prise en compte des différences individuelles, ce qui ressort avec la question des « moyens » souvent évoquée.

Le modèle sociologique de Bourdieu et Passeron⁴⁰⁶ explique pour sa part que ce phénomène trouverait sa véritable source dans la fonction sociale du système d'enseignement, qui serait précisément de reproduire les hiérarchies sociales à travers la reproduction d'un arbitraire culturel. Selon ce point de vue, les méthodes d'enseignement qui viseraient à ne pas remplir cette fonction de

⁴⁰⁴ Entretien personnel de direction 2.

⁴⁰⁵ Entretien personnel de direction 1.

⁴⁰⁶ BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, *op.cit.*

reproduction, par exemple en prenant en compte tous les élèves et en les faisant réussir, tendraient à être exclues :

[...] le système d'enseignement tend à garantir au corps des agents, recrutés et formés pour assurer l'inculcation, des conditions institutionnelles capables à la fois de les dispenser et de les empêcher d'exercer des travaux scolaires hétérogènes et hétérodoxes, *i.e.* les conditions les mieux faites pour exclure, sans interdiction explicite, toute pratique incompatible avec sa fonction de reproduction et d'intégration intellectuelle et morale des destinataires légitimes⁴⁰⁷.

Ce modèle d'analyse peut sembler fataliste mais reste à de nombreux égards pertinent aujourd'hui encore pour comprendre l'organisation et le fonctionnement du collège unique et expliquer pourquoi il ne favorise pas la réussite de tous les élèves.

Prof 1 : [...] il faudrait peut-être repenser comment on construit le collège.

Prof 2 : Notre façon de faire en SEGPA, partir des difficultés de chacun, de leurs savoir-faires, fonctionnerait bien en générale avec tous les élèves.

Prof 1 : Ça induirait qu'on construise un autre collège. Changer la façon de faire, alléger les programmes, ne pas avoir que des spécialistes cloisonnés dans une matière... ça pourrait se faire mais c'est un choix de société⁴⁰⁸.

Jean-Paul Delahaye, qui a travaillé sur la question du collège unique⁴⁰⁹, précise qu'il est resté un « petit lycée », et que la mise en place de cette institution a éludé deux questions fondamentales : le contenu des enseignements du collège et la formation spécifique des enseignants qui y travaillent.

[...] les enseignants du collège ont aujourd'hui une formation qui les prépare de fait beaucoup plus à l'enseignement dans les classes générales de lycée qu'à la prise en charge, en sixième, des élèves ayant de gros problèmes dans la maîtrise des apprentissages de base.⁴¹⁰

Une réflexion sur le contenu des enseignements, c'est-à-dire non seulement sur les programmes, qui semblent à maints égards conçus pour préparer à des études générales et longues, mais aussi sur la finalité même de ce qu'on enseigne au collège paraît incontournable.

Pour Edgar Morin, un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui (et de demain) n'est pas de transmettre du pur savoir aux citoyens en formation, mais bien « une culture qui permette de comprendre notre condition humaine et de nous aider à vivre, tout en favorisant une façon de penser ouverte et libre »⁴¹¹. Cet auteur rappelle que dans un monde en crise, en mutation, où la connaissance est parcellisée et fragmentée, les citoyens ont de plus en plus de mal à avoir une vision

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 73.

⁴⁰⁸ Entretien 7.

⁴⁰⁹ DELAHAYE J. P., *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Paris, Retz, 2006.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 134.

⁴¹¹ MORIN Edgar, *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, page 11

globale et lucide qui leur permette de *penser* le monde. Le capital le plus précieux pour l'individu et la société serait bien la *pensée*, qui elle seule permettrait de revisiter les connaissances et maîtriser l'information selon Edgar Morin. Pour ne pas créer une pensée aveugle de « spécialiste », qui reste pourtant le modèle dominant de notre système d'enseignement, le sociologue insiste sur la nécessité de relier les connaissances, par exemple en reliant la culture des humanités avec la culture scientifique dans l'enseignement secondaire⁴¹² .

⁴¹² Ibid. page 92

Conclusion de la seconde partie

La problématique qui guidait notre enquête de terrain consistait à relever des phénomènes pouvant s'apparenter à des manifestations de *violence symbolique* au sein du collège. La retranscription, puis l'analyse des propos des élèves ont permis de mettre à jour plusieurs formes d'expression de *violence symbolique* :

- Le sentiment de rabaissement, d'hostilité de l'adulte ou d'inégalité de traitement.
- Des phénomènes d'humiliation, de non-reconnaissance ou de non-communication.
- Un décalage considérable entre la culture de nombreux élèves et celle du collège, qui crée une situation favorable à l'expression de la *violence symbolique*.
- Le rôle de l'évaluation, lorsque la note perd sa fonction de repère constructif pour devenir une mesure subjective de la valeur de la personne, génératrice de découragement et de désengagement scolaire.
- Les processus de désengagement progressif liés à la construction de « l'*habitus* de mauvais élève » qui mène aux stratégies de retrait et aux comportements a-scolaires ou anti-scolaires.

L'analyse des conversations a aussi permis d'analyser certaines représentations des élèves sur le collège, où l'importance du mélange de différents groupes sociaux, l'acquisition de l'autonomie et la construction d'une culture juvénile nous porteraient à considérer que le collège est loin d'être un lieu exclusif d'acquisition de savoirs disciplinaires mais aussi un terrain d'apprentissage de la vie sociale. L'image répandue d'un établissement violent qui serait spécifique au collège étudié a également été analysée et relativisée à l'aune des mécanismes sociaux qui peuvent générer une telle représentation, exagérément négative au regard du très faible taux de victimisation des élèves interrogés.

Enfin, les entretiens avec les enseignants et les personnels de l'établissement ont permis de faire ressortir le rôle central de l'organisation de l'institution, puissamment génératrice de *violence symbolique*. Les effectifs des classes, les pratiques d'évaluation et l'insuffisance – ou l'inadaptation – de la formation des personnels sont, entre autres causes, ressortis comme des facteurs déterminants.

Mais ces entretiens, ainsi que ceux des élèves, ont révélé aussi des expériences positives bousculant la représentation fataliste qui pourrait découler du modèle sociologique utilisé dans ce mémoire. Il semblerait que le regard porté sur les élèves, la posture professionnelle, la façon d'enseigner (orientée sur la pédagogie de projets, la participation et les interactions entre élèves) puissent jouer un rôle positif en amoindrissant les manifestations de *violence symbolique* et les déterminismes sociaux afférents à ce processus.

Conclusion générale

Ce mémoire, rappelons-le, est basé sur une approche d'écologie humaine. Il se caractérise en premier lieu par une démarche transdisciplinaire. Nous avons pour cela essayé, dans notre corpus théorique, d'associer des résultats statistiques avec des concepts sociologiques ou des éléments historiques, pédagogiques et psychologiques afin de mieux appréhender notre objet d'étude : le collège. Cet objet complexe, nous avons aussi cherché à l'inscrire dans son environnement. La société et le système éducatif dans son ensemble ont été pris en compte pour mieux interroger les interactions qui se nouent et se dénouent au cœur du collège, dans l'intimité de la classe et de la relation pédagogique. Notre démarche tendait ainsi à penser le « global » pour mieux comprendre le « local », suivant un des principes de la *pensée complexe* d'Edgar Morin qui consiste à ne pas négliger le lien entre le *tout* et les *parties* et qui est exprimé dans cet extrait des pensées de Pascal :

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties.⁴¹³

Notre enquête de terrain, centrée sur les élèves, a aussi cherché à prendre en compte les points de vue des enseignants, des membres du personnel (de surveillance, d'administration, de santé,...) et de quelques parents d'élèves. Cette enquête visait à identifier des manifestations de *violence symbolique* au sein du collège, s'appuyant sur un modèle d'analyse issu de la sociologie de Pierre Bourdieu. Des entretiens semi-directifs de vingt minutes avec plus de cent vingt élèves et une quarantaine d'adultes (dont trente-deux enseignants du collège) ont ainsi été menés, retranscrits et analysés. Cette recherche, en révélant le point de vue des acteurs, a aussi permis d'étudier de façon certes incomplète mais enrichissante comment est vécu le collège et comment s'y organisent les interactions humaines.

Éléments de réponse à la problématique de départ :

Sous quelles formes se manifeste la *violence symbolique* au collège ?

Les phénomènes relevés se situent pour l'essentiel dans le contenu de la relation pédagogique. Les sentiments de rabaissement, de traitement différencié, de non-reconnaissance ou de non-communication ont pu être identifiés dans les propos des élèves. Les entretiens nous ont aussi permis de percevoir comment ces phénomènes, associés à des mises en échec inhérentes aux

⁴¹³ Citation de Blaise Pascal, *Pensées*, mise en exergue par Edgar Morin pour expliciter le « principe hologrammique » de la pensée complexe.

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur, 1990.

pratiques d'évaluation, conduisent à un découragement. L'enquête tendrait alors à dévoiler comment la *violence symbolique* peut favoriser les processus de désengagement progressif qui mènent aux stratégies de retrait, aux comportements a-scolaires ou anti-scolaires. Un lien semble donc exister entre la *violence symbolique*, qui émanerait de l'institution et des professeurs, et la *violence scolaire* des élèves, même si cette notion subjective et protéiforme doit être utilisée avec prudence.

D'autres manifestations de la *violence symbolique* ont pu être identifiées à partir des entretiens avec les adultes. Il s'agirait d'une forme de pression psychologique, d'une situation entretenue de frustration et de mal-être induite par l'institution et ressentie par les personnels d'enseignement, lorsque la mission d'amener tous les élèves à progresser et à réussir avec leurs atouts propres est rendue objectivement impossible par les conditions institutionnelles d'exercice du métier d'enseignant. L'opposition entre l'objectif affiché de démocratisation scolaire du collège unique et la réalité de sa fonction ségrégative et sélective serait génératrice d'une tension permanente, voire d'une *souffrance*⁴¹⁴ pour les personnels. Tirillés entre des injonctions contradictoires, ils seraient contraints de *faire semblant de croire* à un objectif noble que l'institution ne leur donne matériellement pas les moyens d'atteindre. La formation pédagogique, les effectifs des classes, les pratiques d'évaluation, l'organisation en matières cloisonnées, le contenu des programmes seraient autant d'éléments relevés et qui sembleraient aller à l'encontre d'une possibilité d'adaptation du collège à tous les publics accueillis. Les enseignants seraient alors culpabilisés et désignés comme responsables de cette absence d'adaptation. Comme chez les élèves, ces manifestations de *violence symbolique* ont des conséquences dont la première serait de favoriser, voire rendre presque inéluctables les phénomènes de *violence symbolique* au détriment des élèves en difficulté. Une sorte de réaction « en chaîne » ou en « cascade » serait alors perceptible de l'institution vers les professeurs et des professeurs vers les élèves.

D'autres conséquences ont pu être identifiées parmi lesquelles celles de conduire les personnels à une forme de renoncement, à la remise en question des principes mêmes du collège unique⁴¹⁵ ou de générer des attitudes défensives, de repli. Les résistances, voire le rejet d'évolutions comme la mise en place du socle commun, du livret de compétences ou les nouvelles pratiques d'évaluation pour s'affranchir des seules notes chiffrées pourraient en partie relever de ces attitudes défensives, même si l'absence d'accompagnement et de réelle formation pour mettre en place ces innovations semble ici largement en cause. La tentation de retour à un système de ségrégation institutionnalisée avec la création de filières « spécialisées » a pu être aussi relevée et découlerait de ce renoncement.

Enfin, un dernier phénomène a été identifié qui semblerait au premier abord moins relever

⁴¹⁴ Entretien personnel de direction 1.

⁴¹⁵ Entretiens 1, 2, 6, 11 entre autres.

d'une manifestation de *violence symbolique* mais qui s'apparente pourtant à un mécanisme dissimulé de reproduction des inégalités sociales : il s'agit de la ségrégation scolaire (et sociale) inter-établissements. Mis à jour par les travaux de Pierre Merle⁴¹⁶, nous avons repéré un rouage de ce mécanisme dans l'effet *d'image négative* dont semble souffrir le collège étudié et qui aurait pour conséquence la fuite de « bons élèves » vers d'autres établissements, notamment privés (la « ghettoïsation par le haut » décrite par Pierre Merle). Notre étude de terrain ne permet pas d'évaluer l'ampleur de ce phénomène, mais il serait d'autant plus important qu'il aurait tendance à s'auto-amplifier selon un schéma récursif : image négative => fuite des « bons élèves » => appauvrissement de la variété des milieux sociaux accueillis => image négative...

Au final, nos intuitions et hypothèses de départ sur l'inadaptation structurelle du collège à prendre en compte une part croissante des élèves semblent confirmées par les éléments relevés dans notre première partie et l'enquête de terrain qui leur fait écho. À de nombreux égards, le modèle d'analyse de Pierre Bourdieu semble pertinent pour comprendre le système éducatif et le collège. La fonction dissimulée de reproduction des inégalités sociales par le système d'enseignement serait perceptible, d'une part à travers les modalités d'expression de la *violence symbolique* au niveau du collège et d'autre part avec la ségrégation sociale inter-établissements.

Limites de notre recherche et naissance de nouvelles pistes de questionnement :

Notre étude de terrain est restée centrée sur un seul collège. Il faut donc rester conscient du fait que certains phénomènes relevés ne s'appliquent probablement pas à tous les établissements (on pense ici en particulier aux représentations des élèves). Cette enquête est aussi circonscrite dans le temps. Une étude élargie sur plusieurs établissements et sur plusieurs années offrirait vraisemblablement des données beaucoup plus fiables.

De même, au sein du collège étudié et sur la période de l'enquête, nos observations ne constituent qu'un inventaire partiel des manifestations de la *violence symbolique*. Il n'a malheureusement pas été possible, par manque de temps, de procéder à une analyse exhaustive du contenu des entretiens avec les élèves. Nous avons ainsi été conduits à faire des choix et à ne pas exploiter (ou très peu) certains thèmes abordés ponctuellement dans les conversations :

- l'orientation (choix d'orientation et raisons exposées de ces choix),
- l'ambiance de classe entre élèves (compétition ou coopération)
- la vision de la filière SEGPA par les élèves qui y sont scolarisés,
- la représentation du « rôle » des différentes matières par les élèves (matières « importantes », matières « secondaires », ...),

⁴¹⁶MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, op. cit., Voir aussi première partie, III, C, 5.

- la représentation des notes (à quoi elles servent),
- la motivation pour l'école, l'utilité que les élèves y trouvent...

Tous ces thèmes offrent des domaines d'étude et de réflexion qui auraient mérité d'être approfondis et, nous semble-t-il, qui pouvaient révéler d'autres formes de manifestations de *violence symbolique*.

Mais notre travail sur le terrain a aussi permis de faire émerger des éléments qui n'avaient pas été perçus ni dans la première partie d'analyse théorique, ni dans nos hypothèses de départ. Chez les élèves, une remarquable lucidité sur les imperfections du système, un certain « désenchantement » donc, était associé à une énorme attente, un fort degré d'adhésion, de croyance en ce même système. Cette contradiction apparente nous a surpris et étonnés, et elle n'est pas sans rappeler que la coexistence de phénomènes concurrents, complémentaires et antagonistes est une caractéristique de la complexité. Nous retiendrons aussi, au niveau des professeurs, le fort degré de conscience des déterminismes sociaux dans la réussite des élèves au collège. Les entretiens semblent ainsi montrer que les enseignants ne seraient pas uniquement des « agents [...] produits des structures, reproducteurs des structures »⁴¹⁷ mais possèderaient une conscience des mécanismes reproducteurs du système éducatif et par là même une certaine marge de liberté d'action pour enrayer ces mécanismes. Les expériences positives décrites par les élèves confirment cette observation. Contre la tendance impitoyable du système d'enseignement à remplir sa fonction sociale de reproduction, il est apparu qu'une possibilité d'action s'offrirait à tous ceux qui veulent bien la percevoir et la saisir.

Selon Edgar Morin, la société produit l'école qui produit la société⁴¹⁸. Cette boucle récursive peut conduire à considérer qu'on ne peut pas changer l'une sans changer l'autre ou encore que s'il faut réformer l'institution pour réformer les esprits, il faut aussi réformer les esprits pour réformer l'institution. Le risque d'immobilisme, de neutralisation, de *statu quo* est alors réel. Pour le sociologue cependant, un changement peut venir des enseignants s'ils parviennent à être transcendés par leur mission⁴¹⁹. Le plaisir d'enseigner et l'amour de l'apprenant sont ainsi évoqués par cet auteur comme les moteurs d'une dynamique positive qui pourrait permettre d'échapper aux déterminismes. Nous retiendrons cette idée pour conclure notre travail, car la finalité de ce mémoire n'est pas de se résoudre à accepter comme inéluctables les déterminismes sociaux et les mécanismes de reproduction inhérents au système éducatif, mais bien de mieux les identifier afin d'agir pour en contrôler les manifestations, « à la façon de l'ingénieur qui s'appuie sur la loi de la pesanteur pour construire des machines volantes qui la défient »⁴²⁰.

⁴¹⁷ BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, op.cit., quatrième de couverture.

⁴¹⁸ MORIN Edgar, *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, p. 114.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 116 : « Là où il n'y a pas d'amour, il n'y a que des problèmes de carrière, d'argent pour l'enseignant, d'ennui pour l'enseigné ».

⁴²⁰ Phrase créditée à Pierre Bourdieu citée sur le document de présentation de l'association « PAU-ses », consacrée à la

Bibliographie

Ouvrages de référence :

- ACCARDO Alain & CORCUFF Philippe, *La sociologie de Bourdieu*, Le Mascaret, 1986.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU Pierre (sous la direction de), *La misère du monde*, Seuil, 1993.
- DUBET François, *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000.
- DUBET François, *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.
- DUBET François, *Faits d'école*, Paris, Éditions E.H.E.S.S., 2008.
- JACQUARD Albert, *De l'angoisse à l'espoir. Leçons d'écologie humaine*, Calmann-Lévy, 2004.
- MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.
- MERLE Pierre, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.
- MORIN Edgar, *Le paradigme perdu : La nature humaine*, Paris, Seuil, 1979.
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Éditeur, 1990.
- MORIN Edgar, *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999.
- MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999.
- VAN CAMPENHOUDT Luc et QUIVY Raymond, *Manuel de recherches en sciences sociales*, 4^{ème} édition, Dunod, 2011.

Ouvrages consultés, cités et utilisés dans l'analyse :

- ANTIBI André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Éditions Math'adore, 2003.
- BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU Pierre & WACQUANT Loïc, *Réponses*, Seuil, 1992.
- BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994.
- CARRA Cécile & FAGGIANELLI Daniel, *Les violences à l'école*, Paris, PUF collection Que sais-je ?, 2011.
- CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck Supérieur, 1996.
- DEBARBIEUX Éric, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, ESF Éditeur, 1999.
- DELAHAYE Jean-Paul, *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Paris, Retz, 2006.

FELOUZIS Georges & CHARMILLOT Samuel, *Les enquêtes PISA*, Paris, P.U.F., Collection Que sais-je ?, 2012.

MERLE Pierre, *Les notes : secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007.

PAUGAM Serge, *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2010.

TARTAR-GODDET Édith, *Prévenir et gérer la violence scolaire*, Paris, Retz, 2006.

Articles et publications :

BAUMARD Maryline, *Comment PISA est devenue la norme mondiale de l'évaluation scolaire*, Article paru sur le site du journal « Le monde », le 3 décembre 2013.

BRAUD Philippe, *Violence symbolique et mal-être identitaire*, Revue « Raisons Politiques » n° 9 « questions de violence », éditions Presse de Sciences-Po, 2003.

KESPAIK Saskia & SALLES Franck, *Note d'information n°13-31*, Décembre 2013, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

MERLE Pierre, *Au collège, le cercle du désengagement*, in *Les cahiers pédagogiques*, n° 427, novembre 2004.

MERLE Pierre, *Les deux mondes de la violence scolaire : statistiques ministérielles versus expérience des élèves*, Revue « Enfances et psy » n° 45, « Pourquoi la violence ? », Éditions Erès, 2009.

MERLE Pierre, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*, Article extrait de « Regards croisés sur l'économie » n°12 : L'école, une utopie à reconstruire, La Découverte, 2012.

STIVE Dany, *Les notes précipitent-elles les élèves dans l'échec scolaire ?*, « L'humanité », 6 juin 2014.

WIEVIORKA Michel, *La violence : la sensibilité sociale au phénomène, son expression particulière en milieu scolaire*, actes du séminaire « prévention de la violence et accompagnement des établissements », 5 et 6 décembre 2001, Paris.

Sites INTERNET :

Site du Ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/> [consultation mars 2014].

Site de l'OCDE, *PISA 2012 : note par pays / France*, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [consultation mars 2014].

Site de l'association PAU-ses, association consacrée à la diffusion de l'œuvre de Pierre Bourdieu www.pauses.net [consultation août 2014].

Index des tableaux, diagrammes, documents et schémas

Document 1	Exemple de question d'évaluation PISA de la culture mathématique (niveau 1)	p. 11
Document 2	PISA : score moyen en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves	p. 13
Document 3	PISA : relation entre la performance des élèves en culture mathématique et l'indice de statut économique, social et culturel (SESC)	p. 14
Diagramme 1	Niveau de diplôme selon l'âge en 2009	p. 25
Diagramme 2	Origine sociale des élèves des principales formations de l'enseignement du second degré (en %)	p. 37
Tableau 1	Indices de performances moyennes relevées par PISA en 2012 (élèves de 15 ans)	p. 12
Tableau 2	Deux représentations de la violence à l'école	p. 21
Tableau 3	Des champs lexicaux qui reflètent deux conceptions du collège	p. 35
Tableau 4	Quelques principes relatifs aux deux conceptions du collège	p. 36
Tableau 5	Répartition des collégiens interrogés par niveau et par sexe	p. 49
Tableau 6	Elèves interrogés relevant de dispositifs spécifiques	p. 50
Tableau 7	Récapitulatif du nombre d'élèves interrogés par classe	p. 50
Tableau 8	Récapitulatif des entretiens enseignants	p. 82
Tableau 9	Récapitulatif des entretiens adultes hors-enseignants	p. 82
Schéma 1	Le « cercle du désengagement » enrichi des interactions étudiées	p. 81

Table des matières

Remerciements	1
Sommaire.....	3
Avant-propos	4
Introduction :	5
Première partie.....	9
I – L'école est-elle en crise ?	10
A) Le verdict des enquêtes internationales	10
1) Les enquêtes PISA	10
2) Contenu des enquêtes	10
3) En France : les performances des élèves jugées moyennes	11
4) PISA pointe en France des inégalités très marquées et socialement déterminées	12
5) PISA soulève la question du manque de confiance et de l'anxiété des élèves	14
6) Pertinences et limites des enquêtes PISA	15
-un protocole reconnu	15
-un risque de dérive normative ?	16
-un risque de dérive compétitive ?	16
B) Des phénomènes qui contribuent à un sentiment de crise	17
1) La massification scolaire	17
2) La fin du monopole culturel de l'école.....	18
3) Et la violence scolaire ?	19
II – Éléments de compréhension du système scolaire	21
A) La sociologie : un outil pour comprendre.....	21
1) L'habitus	21
2) La théorie des champs sociaux	22
3) La violence symbolique	23
B) Quelques mécanismes de l'école aujourd'hui.....	24
1) Une compétition scolaire exacerbée	24
2) Sélection par l'échec et reproduction des inégalités.....	26
3) La fiction du mérite	29
III – Le collège : éléments d'analyse.....	30
A) Comment se représenter le collège ?.....	30
1) Un outil pour penser : la théorie systémique	30
2) Le collège : un système ouvert	30
3) Une subjectivité assumée	31
B) Petite histoire du collège en France.....	32
1) L'héritage du lycée napoléonien : la sélection non dissimulée	32
2) CEG, CES et démocratisation scolaire.....	32
3) Le collège unique	32
C) Le collège unique entre ambition égalitaire et réalité sélective	33
1) Deux ambitions contradictoires ?	33
-Des arguments pour une culture commune	34
-Une ambiguïté permanente	35
2) Une ségrégation par les filières	37
3) La sélection par relégation au collège	37

4) L'évaluation scolaire et la « constante macabre »	38
-Réflexion sur l'évaluation par les notes	38
-La constante macabre	40
5) La ségrégation sociale inter-établissements au collège	41
Conclusion de la première partie :	43
Deuxième partie.....	44
I - Le point de vue des premiers acteurs : les collégiens	45
A) Présentation de l'enquête	45
1) Les questionnaires écrits	45
-Analyse des causes de l'abandon des questionnaires écrits	47
2) Les entretiens semi-directifs	48
B) Les représentations du collège	49
1) Le passage au collège : un bouleversement majeur	49
2) Un sentiment d'affranchissement par rapport à l'adulte	51
3) Le collège : un nouvel environnement social qui peut inquiéter	52
4) Comportements a-scolaires et représentations violentes du collège	54
-Violence observée, violence subie et violence fantasmée	55
5) Certains élèves supportent mal les contraintes du collège.....	57
6) Un sentiment d'injustice lié à l'adaptation des règles de vie scolaire	58
II - Les collégiens parlent des cours : manifestations de la violence symbolique.....	60
A) Le découragement par les mauvaises notes ou la non-réussite	60
-La déception	61
-La perte de confiance en soi	61
-La baisse de motivation et du travail	64
- Un processus irréversible	65
B) Le découragement par rabaissement scolaire : une violence symbolique fortement exprimée par les élèves.....	67
1) Humiliation de la personne liée au milieu social	68
2) L'humiliation par l'injure à la personne	70
3) Un sentiment d'inégalité de traitement par le professeur	70
C) Comment interpréter les phénomènes d'humiliation ?	72
1) Un processus social lié à la position des acteurs	72
2) Rabaisser pour motiver	73
3) Rabaisser pour punir	74
D) Une hostilité ressentie, diffusée, entretenue par la violence symbolique	75
1) Le racisme ressenti	75
2) La non-reconnaissance	76
3) La non-communication	77
4) Les comportements a-scolaires : une arme de lutte ?	78
III - L'organisation de l'institution : un cadre générateur de violence symbolique ?.....	81
A) Les entretiens avec les enseignants et les adultes du collège	81
1) La proximité culturelle vue par les enseignants	81
2) La représentation de leur métier par les enseignants.....	83
3) La violence symbolique	84
B) La gestion de l'hétérogénéité au cœur des difficultés exprimées.....	86
1) La création de filières : solution ou illusion ?	88

2) Des conditions d'enseignement qui font obstacle à la prise en compte des différences individuelles...	90
3) La perception de l'évaluation par les notes.....	91
C) La violence symbolique est-elle une fatalité ?	95
1) Une image trop négative du collègue et des enseignants ?	95
2) Des expériences positives du point de vue des élèves.....	96
3) Le rôle déterminant de la relation avec l'enseignant	97
-La « bonne posture » vue par les élèves	99
-La méthode pédagogique vue par les élèves	100
4) Des pistes pour gérer l'hétérogénéité.....	101
-Un risque : choisir les uns pour délaisser les autres	101
-Favoriser les interactions	102
5) Le rôle de l'institution	103
Conclusion de la seconde partie	106
Conclusion	107
Bibliographie	111
Index des tableaux, diagrammes, documents et schémas	113

Résumé

Ce mémoire d'écologie humaine a pour objet d'étude le collège, dernière étape de la scolarité obligatoire en France. À travers une approche transdisciplinaire, notre recherche tente de replacer le collège, système complexe et ouvert, dans le contexte d'une *école en crise* (ou perçue comme telle) et d'une société en mutation. Massification, compétition scolaire exacerbée, lien étroit entre performances scolaires et origine sociale sont alors examinés comme autant de caractéristiques du système éducatif français auxquelles le collège n'échappe pas. Notre analyse puise l'essentiel de ses bases théoriques dans la sociologie avec le modèle de la *reproduction* de Bourdieu et Passeron, complété par les travaux récents de François Dubet et Pierre Merle. Selon ces sociologues, l'égalité des chances et le mérite seraient des *mythes nécessaires* sur lesquels le collège unique fonde sa légitimité. Ils dissimuleraient des mécanismes de sélection par relégation assimilables à l'exercice de la *violence symbolique*, concept central de la théorie de Pierre Bourdieu.

À partir de l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des acteurs d'un établissement palois (essentiellement élèves et enseignants) nous cherchons à identifier des formes concrètes de manifestation de la *violence symbolique* au collège. Cette enquête de terrain confirme pour une part la pertinence de l'analyse sociologique. Plusieurs formes de *violence symbolique* sont ainsi identifiées dans la relation pédagogique entre enseignant et apprenant, et seraient à l'origine de processus de désengagement scolaire. L'organisation même de l'institution (formation des enseignants, gestion du temps et de l'espace, effectifs des classes, modalités d'évaluation, ...) apparaît aussi comme génératrice de *violence symbolique*. D'autres phénomènes semblent alimenter le déterminisme social du système éducatif, comme la ségrégation scolaire par le jeu des options et des filières ou les *effets d'image* d'un établissement. Enfin notre enquête de terrain, bien que ponctuelle et limitée à un seul établissement, permet de mieux cerner les représentations et les ressentis des différents acteurs. Elle contribue à révéler la richesse et la complexité des relations qui se nouent au collège, laissant alors entrevoir des modalités d'action pour échapper aux déterminismes décrits par l'analyse sociologique.

Mots-clefs

Écologie humaine, Collège, violence symbolique, reproduction, crise de l'école, Pierre Bourdieu, désengagement scolaire.