

OVL

76
61V 27

CONFERENCE / DEBAT

Ouverte à Tous

Le vendredi 22 avril 2005 de 19h à 21h

A la Salle Saint-Bruno

9 rue Saint Bruno, 75018, Paris

Thème :

Perception de l'École par les adolescents de milieu

populaire. Quelles sont les représentations des adolescents sur l'école ? Quel lien avec l'échec scolaire ?

Invitée : Melle **Stéphanie RUBI**

- Sociologue, Coordonnatrice de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire (Université Bordeaux 2),
- Prix de la recherche universitaire du Monde 2004,
- Auteure de « Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes », Partage du savoir, 2005.

Conférence organisée par les Associations AGO, EGDO, ACCUEIL LAGHOUAT, ASFI, ADOS, SSB dans le cadre de la formation des bénévoles en Accompagnement scolaire du quartier de la Goutte d'Or.

Coordination : Fabienne Cossin / Observatoire de la Vie Locale / Salle Saint-Bruno / 9 rue Saint-Bruno / 75018 / Paris / Tel : 01 53 09 99 56 / fcossin@sallesaintbruno.org

Merci de confirmer votre présence auprès de l'Observatoire de la Vie Locale.

OBSERVATOIRE DE LA VIE LOCALE, QUARTIER DE LA GOUTTE D'OR, PARIS 18EME ARRONDISSEMENT
Vendredi 22 avril 2005

LA PERCEPTION DE L'ECOLE PAR LES ADOLESCENT DE MILIEU POPULAIRE.
Quelles sont les représentations sur l'école des adolescents de milieu
populaire ? Quel lien avec l'échec scolaire ?

Stéphanie Rubi, Observatoire Européen de la Violence Scolaire

A. perceptions du collège : l'expérience du déclassement

1. perception globale des adolescents de leur collège et de leur quartier :
entre l'attachement et la négation
2. les élèves et leur collège : des sentiments et appréciations très
influencés par les relations (adultes et élèves)

B. critiques du fonctionnement : les points de crispations

1. les punitions
2. les « profs »

A. perceptions du collègue : l'expérience du déclassement

1. perception globale des adolescents de leur collège et de leur quartier : entre l'attachement et la négation

Prologue :

dans perceptions des adolescent(e)s, celles ayant trait au collège sont automatiquement reliées - du fait de la situation géographique - aux perceptions des quartiers des établissements

= dans vision globale, collège est avant tout défini par son quartier

les processus de relégation fonctionnent pour les quartiers de centre-ville comme pour les quartiers limitrophes catalogués de « quartier à risques » ; « mal famés » ; « quartiers d'immigrés ». Ces processus d'étiquetage désignant les quartiers et conjointement les établissements scolaires situés dans ces quartiers, ressortent différemment dans les discours des adolescentes selon que les collégiennes résident ou non dans ces quartiers. Pour celles et ceux qui n'y vivent pas, les descriptions et appréciations reposent sur des termes-clés, des désignations communes reprenant et prolongeant les stéréotypes associés à ces lieux. A demi-mots, en utilisant des termes « politiquement corrects » mais très fortement connotés qui supposent un accord tacite de compréhension réciproque entre interlocuteur et locuteur, s'opère une catégorisation des habitants de ces quartiers en un groupe homogène les instituant en « classe dangereuse » :

Carla (4^{ème}, 13 ans, collège bordelais A., Blanquefort, commune limitrophe de Bordeaux) : « *C'est la ville (...) c'est un quartier un peu moins fréquentable on va dire (...) Il est assez... Mais bon ça va, il est pas non plus... Mais bon c'est pas le quartier chic de Bordeaux ! il est à côté de la gare...* »

Cette classification peut reposer sur des critères ethniques : « *il y a beaucoup d'arabes, j'habite dans le 16^{ème}, il y a une différence* » (verbatim de l'Enquête Nationale sur la Violence Scolaire, année 1999, élève s'exprimant au sujet du quartier de Ménilmontant). Ici le processus d'ethnisation oriente et alimente l'appréciation défavorable que l'élève porte sur le quartier de l'établissement : la

composition ethnique subodorée du quartier devient un facteur explicatif associé à l'image négative portée sur le quartier et, par effet de miroir, sur le collège :

Esther (3^{ème}, 17 ans, collège bordelais A., Capucins, Bordeaux): « Non... que pffou ! que je crois que ce collège, s'il avait été mieux situé, c'est à dire pas à côté de la gare, pas à côté de plein de résidences, dans le quartier espagnol, portugais et tout ça, j'ai rien contre les espagnols vu que je suis espagnole et mon père est espagnol, c'est pas par rapport à ça, mais je crois que le problème de ce collège, c'est là où il est placé (...) Y'a ça, le fait donc qu'il y ait deux établissements, qu'il y ait des résidences, la gare qui n'est pas très bien fréquentée quand même il faut le dire, ça, ça n'aide pas, c'est certain... »

Ce rapport de causalité unique entre immigration et problématiques des quartiers est si fortement ancré et propagé que certaines adolescentes ont incorporé ce stigmate, se sont résignées à « une conformité déviante et naturalisée »¹ (Debarbieux et al., 1999) :

Nora B. (3^{ème}, 15 ans, collège marseillais B., La Bricarde) : (...) De toute façon les quartiers ici c'est tous les mêmes donc ! (...) J'en connais pas beaucoup de quartiers, mais c'est tous les mêmes hein de toute façon les quartiers nord... (...) Ben je sais pas mais déjà la majorité qui y habite entre guillemets c'est des arabes, et même si j'en suis une moi je veux dire la plupart du temps c'est eux qui créent les problèmes... (...) On peut essayer de réguler les gens je sais pas moi, on peut pas prendre chaque personne en France comme ça parce que je veux dire c'est impossible, mais, je sais pas... »

Ces quartiers et les familles y résidant jouissent d'un a priori défavorable les déclassant, sentiment que l'on perçoit au travers de termes comme « défavorisés », « à problèmes » usités aussi bien par les élèves que par les adultes, comme a pu le montrer Daniel Thin (1998) : « Les discours et le regard des enseignants et des travailleurs sociaux sont nécessairement traversés et travaillés par les discours

¹ Debarbieux, E. et al. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. ESF, 1999 (p.92).

dominant sur ces familles, sur les quartiers où elles vivent et qui les (dé)classent a priori, discours que l'on retrouve dans la « vision médiatique » de ces quartiers et de leur population »².

Carla (4^{ème}, 13 ans, collège bordelais A., Blanquefort): « Une fois j'ai entendu mais y'a longtemps, parce que là on est à côté de Saint-Michel, et Saint-Michel c'est pas du tout bien fréquenté, alors y'a des histoires, une fois à la radio j'ai entendu qu'y'avait un homme qui s'était fait poignarder dans sa cave, enfin c'est de ce style. Bon ça arrive partout mais bon, quand on sait qu'on a le collège à côté... C'est mon père qui m'amenait au collège, c'était dans la voiture... et il m'a regardée... ».

Dans l'imagerie commune de ceux qui ne connaissent ces quartiers que par le prisme des représentations sociales, ces territoires vont peu à peu devenir des endroits à part, des zones de non-droit :

Les discours dispensateurs du stigmatisme sur ces quartiers ne sont pas seulement l'apanage des élèves et personnes résidant loin de ces territoires. La vision négative sur le quartier et ses familles, laquelle les place en position d'infériorité, transparait aussi dans les propos les plus généreux, emplis d'empathie, mais qui néanmoins impliquent « sous la générosité le stigmatisme »³. Ainsi Laurie, qui vit à la frontière du quartier Saint-Michel, n'échappe pas à la vision stigmatisante des classes populaires alors que son propos cherche à inverser, ou tout au moins à amoindrir, le stigmatisme :

Laurie (4^{ème}, collège bordelais A., Capucins): *Oui, oui. Ben on discute toujours, comme je fais des activités en dehors du collège donc y'a toujours des discussions... Et puis les élèves, ben ma foi, pff ça va quoi, moi j'ai jamais eu de problèmes, et puis bon c'est vrai que ici, on est quand même à côté de Saint-Michel, c'est quand même un quartier défavorisé, mais en même temps, ceux qui sont dans des quartiers chics ils ont beaucoup plus d'argent donc il peut y avoir plus de trafic de drogue parce que c'est vrai qu'ici finalement ben ça*

² Thin, D. *Quartiers populaires...* (p. 62).

³ Thin, D. *Quartiers populaires...* (p.90).

coûte cher donc tout le monde n'a pas les moyens. Bon, bien qu'y'en a un p'tit peu, mais c'est pas flagrant par rapport à d'autres collèges, y'a pas plus de problèmes qu'ailleurs, et puis bon, ça dépend après avec quelles personnes on est.

Nous retrouvons finalement en arrière plan une perception des classes populaires qui renvoie à l'idée du « handicap socio-culturel » ; ces quartiers et ces familles y sont perçues sous le mode de la carence, la déficience, la pathologie ou l'anomie, du fait de leur non-conformité aux normes dominantes. Et les institutions présentes sur les quartiers (écoles, centres sociaux, etc.) participent de ce processus de disqualification en établissant leurs intentions et leurs actions vis-à-vis des habitants sur le mode de la contrainte, de la normalisation. Cette relation disqualifiante est minutieusement étudiée par Nadine Roudil (2001) dans sa thèse *Normes et déviances dans l'espace urbain marseillais. Étude du mode de désignation des déviants à la cité de La Castellane*, et elle analyse au sujet des actions du collège B. ou du centre social ces intentions de normalisation des comportements par la contrainte qu'ils opèrent : « L'objectif de leurs actions est d'interférer durablement dans les pratiques sociales d'habitants et de corriger les conduites en normalisant les comportements »⁴. Ce glissement s'opère même si la perception de Laurie s'appuie sur le sentiment, néanmoins avéré, que dans le quartier vivent des familles en grande difficulté économique. Toutefois, le glissement s'opère non pas tant autour des difficultés économiques rencontrées par les familles qu'autour du fait qu'elles sont aussi privées des attributs sociaux et culturels légitimes : « Ainsi, elles sont en quelque sorte (dis)qualifiées par avance par leur position de dominées et par la manière dont elles sont désignées d'ordinaire comme « défavorisées », « cas sociaux », « marginales », « à problèmes »... »⁵ (D. Thin, 1998). Des difficultés économiques et sociales avérées – toujours au vu des attributs sociaux et culturels légitimes –, Laurie pose en conséquence directe, en lien évident et naturel, les actes de délinquance, la criminalité du quartier ; le climat d'insécurité, même si son discours se veut préventif et décriminalisant.

⁴ Roudil, N. *Normes et déviances dans l'espace urbain marseillais. Étude du mode de désignation des déviants à la cité de La Castellane*. Thèse pour le doctorat de sciences sociales, discipline sociologie. 2001. (p.300).

⁵ Thin, D. *Quartiers populaires...* (p.62).

Pour résumer :

- a. s'opèrent des processus de relégation de désignations négatives qui agissent tant pour les quartiers que pour les établissements scolaires par effet de miroir, ex citation d'Esther

NB : // avec différenciation croissante entre établissements + réflexions sur politiques éducatives mises en place pour contrer stratégies de fuite et aujourd'hui stratégies d'évitement (ex : classes à option)

- b. ces mécanismes sont mis en place tant par les adolescent(e)s résidant loin des quartiers et écoles que par les élèves qui vivent dans ces quartiers :

du côté des adolescent(e)s qui ne vivent pas dans les quartiers, leurs discours reprennent des stéréotypes, des discours communs déqualifiant les quartiers et ses habitants, discours parfois insécurisants ou criminalisants qui font de ces territoires des zones de non-droit ex citation Carla

du côté des adolescent(e)s qui vivent dans les quartiers, on trouve des discours qui voulant expliquer ou excuser les méfaits ou les représentations négatives portées sur les quartiers participent de l'idée de « handicap socio-culturel » = analyse et relie les problèmes des quartiers à une légitimation de ces problèmes par des déficiences ou des carences des familles, ou par une ethnicisation des difficultés des quartiers ex citation de Laurie + notion de conformité déviante naturalisée citation de Nora.

- c. **MAIS** ces perceptions plutôt négatives des établissements et des quartiers n'empêchent pas de façon apparemment tout à fait paradoxale un fort attachement au collège et au quartier de la part des adolescent(e)s car ces lieux symbolisent l'enfance, sont des lieux des constructions identitaires et relationnelles. Cette notion d'attachement au collège ou au quartier est un point qui mérite toute notre attention sur laquelle des actions visant à renforcer cet attachement peuvent être menées.

2. les élèves et leur collège : des sentiments et appréciations très influencés par les relations (adultes et élèves)

Prologue : Présentation enquête Eric Debarbieux

L'enquête Nationale sur la Violence Scolaire dirigée par Éric Debarbieux, initiée en 1994-1995 puis poursuivie en 1998-1999 et 2000-2001, est constituée d'un échantillon total de plus de 20 000 observations recueillies par questionnaires dans des établissements scolaires de tous types sociaux. L'enquête comporte cinquante trois questions concernant le climat scolaire, la discipline, les propositions d'amélioration, les actes dont « on » a été "victime" ou que l'« on » a commis. Nous prenons appui sur un échantillon correspondant aux dates des enquêtes ethnographiques : tous les établissements scolaires sont des collèges enquêtés en 1998-1999 et 2000-2001 (7679 élèves, 38 établissements), dont le type social peut être qualifié de "défavorisé" (87,2% de ces collèges ont la classification ministérielle ZEP - Zone d'Éducation Prioritaire - 43,5% sont classés « Sensibles » par l'Éducation Nationale et 57,4% ont bénéficié du plan de lutte gouvernemental contre la violence de 1998). Un tiers des élèves interrogés est en sixième (32,6%), un tiers en cinquième (31,1%), 17,5% en quatrième et 14,1% en troisième (4,5% des élèves questionnés sont scolarisés dans une Section d'Éducation Spécialisée ou dans des classes technologiques) ; la moyenne d'âge des collégiens est de treize ans.

Certaines des impressions exprimées par les élèves sur leur collège ne se différencient pas particulièrement selon l'appartenance sexuée, mais témoignent néanmoins du type d'établissement étudié. Ainsi leur sentiment global sur le collège n'est-il pas des plus positif : 27% des garçons et 17,3% des filles dénigrent fortement leur collège en le qualifiant de « nul ». Les raisons majeures de cette dépréciation concernent en premier lieu les locaux (26,1%), puis les professeurs décrits comme « méchants » ou « sévères » (14,2%), la violence sous la forme de bagarres (12,7%), et enfin la « mauvaise ambiance » entre les élèves (10,2%). Ces motifs désignés indifféremment par les deux sexes ne sont peut-être pas tous spécifiques aux adolescents des établissements dits difficiles. Il est vraisemblable que la dépréciation du collège liée aux locaux ou à certains enseignants est principalement

due à l'âge et à la volonté de regroupement avec les pairs⁶. En revanche, il n'est pas évident que les collégiens, quel que soit leur établissement, en appellent à la mauvaise ambiance entre élèves ou à l'état de violence coutumier pour justifier leur dévaluation. Ce raisonnement peut aussi certainement s'appliquer au quartier qui est relativement peu apprécié du fait de la « violence » citée comme première explication de ce désintérêt (25,8%) et suivie de « l'aspect dégradé » (16,8%). Notons toutefois que ces dévalorisations ne semblent pas entraîner de conséquences fâcheuses sur le jugement porté par les élèves quant à la qualité des enseignements qu'ils reçoivent.

Dans les établissements « sensibles », la perception de l'agressivité entre élèves et enseignants est aussi un point remarquable, même s'il n'existe pas de distinctions évidentes entre les filles et les garçons. En examinant les réponses à cette question rassemblées et présentées sous la forme de moyennes⁷, nous notons que les résultats sont certes légèrement au-dessus de la médiane, sans pour autant atteindre les qualificatifs de « un peu » ou « pas du tout » normalement attendus. En outre, le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre les garçons et les filles rend ce résultat d'autant plus problématique. Bien qu'elles affirment avoir dans l'ensemble de meilleures relations avec les professeurs, les filles reconnaissent que le climat dans la classe peut être agressif. En définitive, plus d'un tiers des élèves estime qu'il y a « beaucoup » ou « énormément » de tension entre les professeurs et eux. Cela recoupe les questions portant sur les lieux violents. En effet, les lieux qualifiés de « violents » sont avant tout ceux où la présence des adultes est la plus diffuse, lieux interstitiels tels que la cour ou la sortie. Cependant, le troisième « lieu violent » le plus souvent cité, même s'il ne l'est qu'à hauteur de 10,3%, ne répond pas à la logique des deux précédents puisqu'il s'agit de la classe. Le constat est d'autant plus amer si l'on fait la comparaison avec le pourcentage octroyé aux toilettes qui sont citées cinq fois moins souvent que la classe comme lieu violent.

⁶ F. Dubet et M. Duru-Bellat expliquent par exemple que les élèves apprécient globalement leur établissement scolaire particulièrement au regard des « amis », des « copains » que les collégiens y retrouvent : le collège est l'un des principaux lieux de regroupement entre pairs. In Dubet, F., Duru-Bellat, M. *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Éditions du Seuil. 2000. (p.49).

⁷ Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (énormément) à 5 (pas du tout) ; médiane = 2.5. La perception de tous les élèves sur l'agressivité entre les enseignants et les collégiens est ramenée à une moyenne de 3.11 (3.08 pour les filles et 3.15 pour les garçons).

Si le sentiment de violence est un peu moins marqué pour les filles que pour les garçons, il se situe tout de même autour de la moyenne, et plus du tiers des élèves (35,3%) ressent « énormément » ou « beaucoup » de violence. Lorsqu'il leur est demandé quelle sorte de violence caractérise l'établissement, ils sont 5 328 à citer les bagarres, soit 70,9% des élèves. La deuxième forme de violence invoquée est constituée d'insultes et d'injures racistes, plus souvent mentionnées par les filles. Quant au racket, ils sont 9,1% à l'évoquer, ce qui place ce délit en troisième position des violences énoncées. Les questions victimaires de l'enquête permettent d'approcher d'un peu plus près les types de violence et les délits que connaissent directement ou non les élèves. Ils sont ainsi 75,4%, garçons et filles, à s'être fait insulter lors de l'année scolaire, et un quart des élèves a subi des injures racistes. Ils sont 17,5%, plus particulièrement des garçons, à affirmer la présence de drogue, et 39,5% celle de racket. Or, si le fait d'être une fille ne semble jouer ni dans la reconnaissance de ce délit ni dans le fait d'être racketté (7,3% de filles et 7,8% de garçons déclarent avoir déjà été rackettés), cela influe sur le risque de commettre un racket : 6,8% de filles disent y avoir déjà participé quand ils sont 11,1% à déclarer la même chose. Un quart des élèves confie avoir déjà pris des coups, dans des proportions un peu plus importantes pour les garçons que pour les filles. Quant aux vols subis, ils concernent plus de la moitié des élèves, un peu plus souvent des garçons que des filles, et touchent essentiellement au matériel scolaire. Certes, les vols dans les établissements ne sont pas uniquement l'affaire des collèges implantés dans les « quartiers d'exil ». Mais si nous prenons l'exemple du collège marseillais B., ces vols deviennent pour les élèves un souci quotidien et de chaque instant. « On » leur vole de l'argent, du matériel scolaire, tels les calculatrices, les stylos, les trousseaux... Pour ne pas se faire substituer leurs affaires, les élèves sont donc contraints de ne jamais laisser leurs sacs, et de les surveiller attentivement même quand ils les ont avec eux : en effet, les élèves nous ont expliqué qu'« ils » arrivaient à « ouvrir doucement et prendre » les affaires même quand ils portent leurs sacs sur le dos.

En examinant les réponses au questionnaire en fonction du sexe des élèves, nous constatons des différences très marquées sur certains points. Pour synthétiser, nous

pouvons dire que, globalement, le fait d'être une fille oriente la perception de l'établissement, le sentiment de bien-être ou de mal-être, l'intensité de la violence perçue, la qualité des relations avec les enseignants. Nous avons constaté précédemment que l'impression de violence ressentie par les filles était moins importante que celle ressentie par les garçons, et qu'elle se fondait non pas sur un fantasme d'insécurité mais sur de trop nombreux micro-violences ou délits. Ce sentiment de bien-être ou de mal-être va se renforcer ou s'atténuer en fonction des relations que les élèves entretiendront avec les différents acteurs de l'établissement.

Les contacts entre élèves sont très positivement appréhendés, et ce particulièrement du point de vue des adolescents, qui sont en fait moins nombreux que leurs homologues filles à attribuer le qualificatif de « pas terrible » à ces relations entre pairs. La perception des liens avec les adultes non professeurs est au-delà de la moyenne, cette fois-ci plus spécifiquement chez les filles qui sont bien moins nombreuses que les garçons à les qualifier de « mauvais », et qui justifient moins souvent qu'eux ce jugement en arguant une « discipline trop stricte ». L'appréciation est moins positive quand elle porte sur les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants : au-dessus de la moyenne pour les filles, elle n'atteint pas la médiane pour les collégiens. Une des explications de ce désaveu différencié des professeurs peut résider dans le nombre de punitions que reçoivent les filles ou les garçons. Si à peine 20% des élèves disent ne jamais avoir été punis, les filles sont surreprésentées dans ce groupe. Corrélativement, ce sont plutôt des garçons (30,3%)⁸ qui déclarent avoir été punis cinq fois et plus. Lorsqu'on examine la question des « punisseurs », les filles étant moins punies, risquent moins d'être punies par les professeurs et encore moins par la direction. Ces discriminations dans les sanctions peuvent ainsi, très logiquement, contaminer l'appréciation que les garçons porteront sur les relations qu'ils ont avec les enseignants mais aussi sur celles qu'ils ont avec les autres adultes. Ajoutons que ce sont eux qui, de façon caractéristique, ont eu les punitions les plus graves (les avertissements, les exclusions de classe ou les renvois de l'école). Quant aux causes de ces sanctions, seules les bagarres différencient les filles des garçons. Ces derniers sont plus souvent sanctionnés pour ce motif, et les raisons les plus souvent invoquées pour

⁸ Les filles ayant été punies cinq fois et plus sont 14,6%.

justifier les sanctions sont « le bavardage et la gêne causée en classe » suivi du « travail non fait ou mal fait » (respectivement cités pour 40,9% et 20,4% des élèves). Notons enfin qu'un tiers des filles comme des garçons dénie la légitimité des sanctions reçues, tandis que plus de la moitié oscille entre la reconnaissance et la non-reconnaissance de ces sanctions. Or, si seulement 18,5% des élèves valident ces punitions, il nous semble que certaines de celles qui sont citées, parfois illégales, ne peuvent qu'alimenter le sentiment d'injustice ressenti par les élèves : nous faisons référence aux pensums (deuxième type de punitions le plus souvent cité), aux mauvaises notes (qui se placent en troisième position et qui ne sanctionnent pas toujours un « travail non fait ou mal fait » au vu des corrélations avec les « bavardages et la gêne causée en classe »), aux devoirs collectifs (quatrième place dans les sanctions les plus souvent reçues). Au-delà du fait de savoir si les garçons commettent davantage d'actes répréhensibles que les collégiennes, nous ne pouvons que constater qu'ils sont plus souvent punis, plus sévèrement, qu'ils ont plus de risques de l'être par la direction et dans une moindre mesure par leurs professeurs. Ces constats, confrontés aux perceptions des adolescents sur leurs relations avec les enseignants, adultes, mais aussi avec les élèves, confortent l'hypothèse d'un lien explicatif. Ce rapport peut aussi parfois prendre les formes d'une « culture d'opposition » à l'institution et à ses représentants passant par la distinction entre « eux » et « nous », les « ennemis » et les « alliés ».

Pour résumer :

- d. le sentiment global des élèves sur leur établissement scolaire n'est pas des plus positif : 22% des collégiens qualifient leur établissement de « nul » ; les élèves expliquent leur choix dépréciatif en invoquant : 1. les locaux ; 2. les enseignants ; 3. la violence et particulièrement les bagarres ; 4. la mauvaise ambiance entre élèves. NB : le troisième point peut être vu comme particulier au type social d'établissement enquêté**
- e. Attention cela ne veut pas pour autant dire que leur jugement sur la qualité de l'enseignement est lui aussi désavoué (« mal » et « assez mal » = 8,5% + 7,8% = 16,3% / « assez bien » et « bien » = 27,9% + 28,8% = 56,7%.)**
- f. Du côté de l'agressivité perçue entre les enseignants et les élèves, plus d'un tiers des élèves dit qu'il y en a « énormément » ou « beaucoup ». Cette tension pointée par les élèves est confirmée par le troisième lieu cité comme violent : la classe !**
- g. Leur sentiment de violence est lui aussi important, pour plus du tiers des collégiens, il y a « énormément » ou « beaucoup » de violence dans l'établissement, avec les bagarres incriminées en premier lieu (71%),**

puis les insultes et injures racistes, et enfin le racket (9%) pour décrire cette violence. Ajoutons que plus de la moitié des élèves a déjà été victime de vols.

- h. le fait d'être une fille oriente la perception de l'établissement, le sentiment de bien-être ou de mal-être, l'intensité de la violence perçue, la qualité des relations avec les enseignants. Or ce sentiment de violence ou de bien être fondé sur des micro-violences avérées, varie selon la qualité des relations que les élèves entretiennent avec les adultes - point je pense important et intéressant pour l'action -. Nous verrons par la suite que ces relations sont particulièrement appréciées positivement ou négativement par rapport à la politique punitive des adultes, et à leur disponibilité vis-à-vis de leurs élèves.
- i. Les relations entre élèves sont elles très appréciées, surtout du côté des garçons...NB : n'est pas sans rappeler les travaux de Bernard Charlot sur le sens de l'école :

« L'univers de « l'apprendre » est dominé chez ces jeunes par la question de la relation aux autres. Pour eux, apprendre, c'est d'abord et avant tout développer des relations avec les autres, être capable de se débrouiller dans le monde, comprendre la vie et les gens et, s'il le faut, savoir se défendre. Il s'agit bien pour eux d'apprendre à devenir « quelqu'un » (selon un terme qui revient souvent dans les entretiens), mais cela passe par l'apprentissage des relations aux autres plus que par un travail d'introspection du moi - et plus encore que par un travail d'appropriation des savoirs scolaires ou même des savoirs et savoir-faire spécifiques d'un métier ». Bernard Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999, p.27.

B. critiques du fonctionnement : les points de crispations

Prologue :

« L'école est confrontée au problème de la légitimité de son autorité »⁹ (F. Dubet et M. Duru-Bellat, 2000) du fait des « logiques de marché » qui remettent en question le sens de l'école. École française qui s'est construite sur le modèle de l'instruction et d'une « autorité naturelle » et non de l'éducation, et qui, depuis l'ouverture du collège pour tous et la massification, est témoin de la mise à mal de ce modèle. L'école doit faire face à une injonction de résultat : elle doit être efficace. Elle doit faire face aux tensions opposant la vie juvénile et les attentes scolaires, alors que la relation pédagogique ancrée dans une connivence culturelle s'est plutôt transformée dans les écoles populaires en un affrontement entre une « violence civilisatrice » et une résistance à cette force »¹⁰ (E. Debarbieux et al., 1999). Les élèves deviennent alors des usagers critiques, et dans les classes populaires, le risque est important que les collégiens nient et contestent les valeurs d'une école qui risque de ne les définir que sous les termes de l'échec scolaire ou de la stigmatisation, et qui ignore la culture juvénile : « Dans les collèges et lycées populaires (...) le rapport aux études est hypothéqué par la menace permanente de l'échec scolaire »¹¹ (O. Cousin, 2000). Face au risque encouru d'être stigmatisé et rejeté dans la catégorie du mauvais élève en échec, les collégiens les plus faibles peuvent trouver refuge en assumant une contre-stigmatisation, une contre-identité en opposition formelle avec tout ce que l'école peut vouloir transmettre, et marquant une adhésion indéfectible au groupe de pairs, à ses codes, à ses valeurs. F. Dubet et M. Duru-Bellat (2000) soulignent alors un point central en affirmant que la « loi scolaire » se doit à présent de démontrer sa bonne validité : « Ne pouvant plus en appeler à une légitimité naturelle, l'école doit construire une autorité légitime et celle-ci ne peut que reposer sur un principe de justice et de réciprocité »¹².

1. les punitions

Si la grande majorité des adolescent(e)s ne discute pas la discipline et accepte les contraintes scolaires, il en est certains qui s'opposent vivement au régime d'application des sanctions et critiquent - souvent pertinemment - les sanctions en y pointant les incohérences ou l'application aléatoire et hasardeuse des punitions

⁹ Dubet, F., Duru-Bellat, M. *L'hypocrisie scolaire...* (p.51).

¹⁰ Debarbieux, E. et al. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre...* (p.45).

¹¹ Cousin, O. « Politiques et effets-établissements ... » in Van Zanten, A. (p.146).

¹² Dubet, F., Duru-Bellat, M. *L'hypocrisie scolaire...* (p.53).

soumises au bon vouloir des enseignants, et apparemment fluctuantes au gré des classes ou des niveaux. De même, si la plupart des élèves, et particulièrement les sixièmes, ne remettent pas en cause le règlement intérieur de l'établissement qui est globalement perçu comme une « loi scolaire » qui protège les élèves des autres élèves, la mise en application est, elle, soumise à critique : *« il faut dissocier l'appréciation ou l'opinion sur le règlement et son interprétation. Sur ce registre, ils sont nettement plus critiques, ils se réfèrent à des principes de justice implicites ce qui les conduit à prendre de la distance avec l'institution scolaire »*¹³ (O. Cousin et G. Felouzis, 2002).

Premier point d'incohérence soulevé par les élèves : la variabilité des sanctions selon l'adulte. Ainsi, très rapidement, soit en le constatant par eux-mêmes, soit en ayant l'information par le biais des rumeurs ou des réputations circulant sur les divers adultes de l'établissement, les élèves savent qui est « sévère », « nerveux », de qui est « moins strict ». Les premières heures de classe avec chaque enseignant leurs sont en cela très révélatrices ; et Johana constate, sur un fond de reproche, l'incapacité de quelques adultes à créer un climat d'apprentissage, à assurer la loi de l'école et donc à protéger les élèves.

Johana (3^{ème} 5, collège bordelais S.) : *« Non, certains professeurs, ceux qui arrivent à se faire respecter dès le début d'année, dès les premiers jours dès la rentrée, si y'a un professeur qui va lâcher du lest dès la première heure, après ce sera fini pour lui. C'est pour ça que les élèves ils testent leurs profs, ils essaient de voir s'ils sont cools ou s'ils sont plutôt sévères, et après à partir de ça ils font le bazar quoi (...) ils parlent, ils font du bruit, ils jettent des papiers sur les autres, des trucs heu pour voir quoi, comment le prof réagit [...] Les profs crient, voilà, elles se font respecter comme tout le monde, elle dit "Oui si ça continue je colle tout le monde" elle se fait respecter plus ou moins, elle menace et il ont peur donc ils s'disent "Celle-là..." (...) alors que la prof d'histoire-géo elle se tait et elle attend et ça sert à rien, ils s'en fichent ».*

¹³ Cousin, O., Felouzis, G. *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième*. ESF. 2001(p.60).

Cette variabilité décrite par les élèves au niveau de l'application des sanctions leur permet de savoir jusqu'où ils peuvent aller dans la négociation de la sanction, pertinemment informés qu'ils sont des habitudes punitives de chacun.

Ronan (5^{ème} A, collège bordelais G.) : *Ouais y'a des surveillantes, y'en a une qui est sympathique mais elle se laisse faire, en permanence elle dit "Oh je colle toute la permanence" alors elle marque toute la permanence sur un papier et elle va à la vie scolaire et elle le jette, elle se laisse trop faire facilement, elle a collé une seule fois en trois mois. Elle a collé un garçon qui est vraiment, qui bouge vraiment, qui est infernal, elle a collé que lui »*

Cette adaptabilité de la sanction est vivement dénoncée par certains des collégiens et décrite comme particulièrement visible en fonction des niveaux. Ainsi, les reproches d'iniquité punitive vont se fonder sur le traitement réservé aux « *grands* » face à celui dont "jouissent" les « *petits* ». Les adolescent(e)s vont alors analyser le traitement - soupçonné d'être privilégié - des « 3^{ème} » comme la marque de la « *peur* » des adultes face aux plus « *grands* » « *Parce que eux, ils rebellent, ils disent "Je vais amener mon frère et ils amènent pour de vrai et leur frère une fois il s'est battu, un frère d'un garçon, il s'est, il s'est battu contre eux, contre un surveillant* » Lara C. (6^{ème}, 13 ans, collège marseillais B., La Bricarde). Les collégiennes marseillaises reprochent aussi vivement le manque de graduation dans les sanctions. Et quand, lors de l'entretien, nous demandons à Lina (14 ans, 4^{ème}, La Castellane) s'il y a des choses dans le collège qu'elle qualifierait de violentes, elle nous rétorque aussitôt « *Dans ce collège, si on fume on est renvoyé définitif* ». Elle souligne le même manque de progression pour sanctionner les bagarres dont la réponse est aussi le renvoi. Conjointement, elle sait très bien que ce lien entre l'acte et la sanction l'est surtout sur le papier, a certes un caractère dissuasif, mais au vu des nombreuses bagarres qui ont lieu dans le collège, et au vu du nombre de fumeurs dans les toilettes, ces punitions ne semblent pas avoir de réelles applications. Lina apprend ainsi que la règle essentielle est surtout de ne pas se faire attraper.

Dans la construction du sentiment de justice ou d'injustice, les punitions en elles-mêmes ont une importance capitale, et pour certaines des sanctions octroyées, si les élèves ne savent pas tous qu'elles sont illégales¹⁴, ils en ressentent l'inutilité et l'aspect injuste ou dégradant. Ainsi des pensums ou fameuses lignes à copier : « *je ne parle pas* » ou souvent « *j'ai oublié de jeter mon chewing-gum* », mes copines aussi, et on a souvent : « *j'obéis au professeur et je ne mange pas de chewing-gum en classe* » (Laura, 6^{ème}1, collègue bordelais A.). Lignes qui, même appliquées sous une forme se voulant « ludique » (sic), demeurent interdites depuis l'arrêté du 5 juillet 1890.

Vanille (6^{ème} 3, collègue bordelais A.) : « *Le prof de maths il fait trop de punitions (...) dans un contrôle dès qu'on s'trompe, au début c'était 20 fois, 40 fois, 80 fois, 100 fois, à chaque contrôle ça augmente (...) c'est par exemple la propriété ou la définition à copier (...) et aussi à tous les cours presque on fait « question pour une punition » alors il dit "Qui ne sait pas ?" et celui qui lève la main pour dire qu'il sait pas il a 20 fois à copier et celui qui ne sait pas et qui se fait interroger alors qu'il n'a pas levé la main pour dire qu'il savait pas, heu c'est 100 fois, donc il vaut mieux lever le doigt quand on sait pas, c'est un peu méchant, c'est pour ça on l'aime pas trop (...) en plus on l'a l'année prochaine ».*

Le sentiment d'inutilité de ces lignes pour certaines des adolescentes est d'autant plus vif qu'elles ont la possibilité d'avoir une analyse comparative avec d'autres établissements ou avec des fonctionnements d'autres pays. Sofia, ne comprenant pas la raison pédagogique de ce type de punition et son intention éducative, n'y voit plus qu'un moyen d'asseoir un pouvoir sur les élèves, passant par l'intimidation, et elle questionne la motivation des enseignants : pour elle, ils ne sont pas nombreux à apprécier leur métier et à le faire sentir aux élèves ; la plupart sont aigris.

Sofia (5^{ème} A, collègue bordelais G.) : ... *l'idée de faire copier des tables aussi c'est bête à mon avis, l'idée aussi de faire copier des phrases : « je ne ferai pas telle,*

¹⁴ Les punitions scolaires interdites par les décrets qui datent de plus d'un siècle sont détaillées dans Debarbieux, E. *et al.* *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre...*(p.96-97).

telle, telle... » à copier 150 fois à mon avis ça aussi c'est bête, ça ne changera rien [S.R : c'est surtout interdit] Ah bon ! C'est vrai ? En plus ! Ah mais y'en a qui le font pourtant ! (...) Oh purée le nombre de profs qui ont fait ça ! [Je rigole...S. R : Fais gaffe, ça peut être mal pris hein ! par les enseignants si tu leur dis] Justement, l'autre jour, heu, j'ai trouvé ça rigolo, on était en français encore, et la prof, on était en vie de classe peut-être, oui c'est le jour où ils m'ont horripilée, oui peut-être je sais pas, enfin elle disait heu, on était en train de parler des punitions où il fallait marquer des lignes et puis à un moment y'a Adam qui fait "De toutes façons, c'est interdit !", il a dit ça comme ça, elle dit - elle prend une grande inspiration et crie - "Ah ouais n'importe quoi c'est interdit ! Tu vas arrêter toi avec tes bêtises ! Y'en a marre" pendant un quart d'heure elle était là, et lui il était là "Ben pourtant c'est interdit" et heu, et - elle crie - "Mais non, qu'est-ce tu racontes toi ?" comme si c'était pas vrai ou comme si ça l'avait, et elle savait bien, elle devait savoir que c'était vrai mais elle voulait pas qu'il ait raison, non ! Elle était obligée de "Ouahouah..." tout le temps elle fait ça. Et heu, avant j'étais en CM2 à... à... en France aussi, mais avant, j'ai fait le CM1 à Londres et là ! les professeurs ne font pas ça ! Personne copie des lignes, on n'a pas de travail à faire chez nous, c'est, peut-être parce qu'on était plus jeune, sûrement, mais enfin quand même, je vois pas, ils sont pas aussi stricts, ils n'intimident pas les élèves les professeurs, ça ne se fait pas. Mais pourquoi on est obligé de faire ça ? Je sais pas pourquoi mais moi j'ai toujours l'impression que c'est les professeurs ils s'ennuient, ils passent la journée : "Ah ben j'suis obligé de faire ça", y'en a qui doivent en prendre plaisir mais y'en a pas beaucoup parce que ça s'voit pas s'ils en prennent plaisir ; j'ai toujours l'impression que les professeurs ils pensent : "Ah ben de toutes façons, moi j'ai mon argent à la fin du mois ! même si je gagne pas beaucoup c'est pas grave ! donc ces élèves ils m'énervent, j'vais leur faire ça et puis c'est tout ! qu'ils aillent se faire foutre et qu'ils s'débrouillent et tant pis pour eux".

La distanciation créée entre les élèves et l'institution scolaire et que soulignent O. Cousin et G. Felouzis (2002) comporte le risque majeur de glisser vers une contestation forte et une opposition délibérée, ou tout au moins vers une remise en

question continue de toute attente et norme scolaire ; glissement que l'on peut observer dans les nombreuses vindictes de Véra et Lara par exemple, dans la dénonciation qu'Alicia fait du système de l'Éducation Nationale, dans les « anormalités » pointées par Sofia - qui constituent la totalité de l'heure d'entretien mené avec elle - ; dans les insultes proférées dans le dos - ou de face - par Pamela vis-à-vis de la documentaliste, la surveillante ou les professeurs; dans les provocations de Farida face au CPE, etc. Et si la majorité des collégiennes ne se positionne pas de front à l'institution, elles sont nombreuses à critiquer ces punitions dont elles ne voient pas toujours le bon sens ou l'adéquation avec l'acte posé qui demande sanction. Ainsi des Travaux d'Intérêt Général qui, dans le collège marseillais, sont loin d'accueillir l'approbation de toutes.

Lina (14 ans, 4^{ème}, La Castellane) : Il faut balayer la cour, sinon y'en a qui vont dans les classes comme les femmes de ménage, nettoyer les tables et tout.(...) C'est pas bien (...) Je sais pas moi, moi on me demande de faire ça je le fais pas ! (...) Y'en a qui le font ! (...) ça me suffit de faire le ménage chez moi.

Inadéquation pointée aussi des punitions qui ne sanctionnent pas des écarts pédagogiques mais comportementaux, ce d'autant plus quand la sanction posée face à l'acte d'indiscipline se traduit par une note qui sera intégrée dans la moyenne de l'élève : « *ben en français, quand y'en a qui parlent on leur enlève des points* » (Anne, 4^{ème} A, collège bordelais G.) ; « *au bout de trois croix on a un point en moins sur la note et elle m'a mis une croix parce qu'elle disait que j'avais les pieds au mur. Et puis des fois on parle dans les rangs et on s'prend des croix ou on n'a pas les lacets attachés on s'prend des croix* » (Cendrine, 5^{ème} A, collège bordelais G.). Ceci a, pour le moins, deux conséquences fâcheuses : d'une part, ces enseignants deviennent mésestimés de leurs élèves qui ne se plieront à leurs injonctions que tenus par la situation de domination de la relation pédagogique ; d'autre part, ces notes données « *pour rien* » alimentent l'incompréhension des élèves face au sens des notes qu'ils reçoivent : « *elle met des zéros à tort et à travers, donc en fait les notes ! ça veut rien dire si on en met n'importe comment.* » (Sofia, 5^{ème} A, collège bordelais G.). Or, le système d'évaluation des élèves par les notes engendre déjà des

paradoxes dans son fonctionnement : d'une part, les processus d'évaluation présentent des différenciations selon les établissements et, d'autre part, les exigences de ces établissements sont ajustées en fonction du public accueilli : « *Tant les analyses en termes de « fabrication de l'excellence scolaire » (Perrenoud, 1984) que, de manière plus ancienne la docimologie, soulignent le caractère construit et contextualisé des notes scolaires (Merle, 1996) »¹⁵ (Marie Duru-Bellat, 2002). Or, la note est vécue comme une évaluation du travail fourni : "si l'on travaille, on réussit". Ce lien causal vécu comme un automatisme et intégré par les élèves les conduit, en cas d'échec ou de mauvaise note, à en faire une affaire personnelle : « *Si, à condition égale, les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussite, ils ne peuvent s'empêcher de penser qu'ils ont une part de responsabilité dans cet échec »¹⁶ (O. Cousin et G. Felouzis, 2002). Il devient alors très difficile pour les collégiens de se distancier de ces notes, de ne pas les interpréter comme un jugement de leurs capacités ou incapacités individuelles, ce, particulièrement dans un système qui repose sur ces notations, notations qui représentent l'une des clés centrales dans les décisions d'orientations scolaires.**

Alicia (4^{ème} A, collège bordelais G.) : *On a des notes ; les notes c'est complètement abstrait ! une note c'est marqué sur du papier mais ça représente rien du tout, ça a rien de matériel, une note qui est donnée à d'autres professeurs, elle est toujours aussi abstraite mais elle aide à juger la personne, et quelque chose d'abstrait qui aide à juger, moi j'trouve ça grave, très, très grave. Pourquoi on leur met pas des exemples pourquoi c'est pas que des appréciations ? Les gens s'en foutent des appréciations, ils pensent qu'aux moyennes hein ! tout à l'heure je voyais la CPE qui regardait les gens qui voulaient visiter un LEP, et dès qu'il y avait une moyenne au-dessus de 14, elle disait "Ah non. Eux ils y vont pas. J'ai halluciné, j'ai vu ça, j'ai dit "Mais attendez ! on est où là ? Ils ont envie d'aller en LEP !*

Pour résumer :

¹⁵ Duru-Bellat, M. *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*. PUF. 2002. (p.109). L'auteure réfère aux travaux de Perrenoud, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève. Droz. 1984. et Merle, P. *L'évaluation des élèves*. Paris. PUF. « Que sais-je ? », n°3278. 1996.

¹⁶ Cousin, O., Felouzis, G. *Devenir collégien...* (p.43).

- a. la majorité des élèves considère le règlement intérieur de l'établissement comme une « loi scolaire » qui protège les élèves ; leur critique ne vise pas les fondements de ce règlement mais son application.
- b. La première incohérence soulevée concerne la variabilité des sanctions selon les adultes. Variabilité qu'ils expriment au travers des réputations des enseignants qu'ils détectent soit lors des premières heures (ex citation de Johana) soit qu'ils apprennent par les on-dit (prof sévère ; nerveux ou moins strict).
- c. Cette iniquité punitive peut parfois être expliquée par certains adolescent(e)s comme une marque de privilège dont jouiraient certains élèves ; certaines classes (les grands)
- d. Autre incohérence : le manque de gradation dans les sanctions (ex renvoi définitif pour avoir fumé) ou l'impossibilité à appliquer à chaque fois des sanctions pour certains interdits : ex courir dans les couloir = règle essentielle comprise est de ne pas se faire prendre...
- e. Inutilité voire l'illégalité de certaines sanctions tels que les pensums = lignes à copier (ex citation de Vanille) ou les punitions collectives. Ces punitions sont interprétées comme des humiliations qui n'ont de raison que d'asseoir un pouvoir « naturel » de l'adulte sur l'enfant ; c'est une violence symbolique.
- f. Est incompris aussi le lien parfois invisible entre l'acte et la sanction suivant ex des TIG
- g. Inadéquation de punitions sanctionnant des comportements surtout si ces punitions posées face à des actes d'indiscipline touchent aux notes. Cf. question des notes est déjà en elle-même problématique du fait de la différenciation des notes entre établissements (construction de l'excellence scolaire) + citation Duru-Bellat. Pour les élèves, il est déjà très difficile de se distancier des notes, de ne pas les considérer comme un jugement sur leurs capacités personnelles : la note est vécue comme une affaire personnelle, ce particulièrement dans des situations où l'échec scolaire est un spectre omniprésent.

2. les « profs »

Les incohérences punitives soulevées par les collégiennes constituent l'un des points essentiels dans la légitimité ou non qu'elles vont accorder aux enseignants et dans l'appréciation de leurs professeurs. La distanciation dans les relations élèves-enseignants imposée par le fonctionnement du collège (qui constitue une rupture avec la proximité maître-élève de l'école élémentaire) est telle que les élèves viennent à juger les « bons » des « mauvais » professeurs principalement sur le modèle de relations établies par l'enseignant dans sa classe (O. Cousin et G. Felouzis, 2001). Si « *le manque de disponibilité et d'attention sont les deux reproches le plus souvent exprimés* »¹⁷, ils sont dans le même temps les critères qualifiant les enseignants appréciés. Sont ainsi plébiscités par les collégiens l'enseignant qui « *sait que j'essaye de travailler, il sait que j'y arrive pas, et il est toujours en train de m'encourager dans mes bulletins, et c'est pas quelqu'un qui va me rabaisser* » ; qui « *explique bien [et] nous gronde pas* » ; qui « *a des façons assez rigolotes pour apprendre, elle nous fait rire et puis ça marche mieux que d'apprendre, d'apprendre, d'apprendre...* » ; qui « *est gentille, en plus elle est jeune, elle parle avec nous, elle est rigolote, c'est une p'tite bonne femme plein d'énergie* » ; qui « *discute avec nous, il parle gentiment, alors on le respecte, obligé de le respecter parce qu'il nous parle gentiment. On s'est jamais disputé avec ce prof* » ; ceux qui font preuve de tolérance et d'écoute, qui ne « *s'affolent pas* » qui sont « *gentils (...)* Parce que quand on parle avec certains professeurs, quand on parle hein ! ils prennent cash le carnet, rapport ! Y'en a non, ils nous laissent des chances, c'est rare hein ! »¹⁸. Dans le fonctionnement du collège, où chacun est défini par son rôle, où les élèves ressentent que leur individualité est restreinte à leur rôle scolaire d'élèves, les enseignants dont les collégiens ont le sentiment qu'ils les considèrent dans la totalité de leur individualité sans les réduire à leur « métier d'élève », seront d'autant plus appréciés.

¹⁷ Cousin, O., Felouzis, G. *Devenir collégien...* (p.37).

¹⁸ Nous reprenons ici les propos de : Eva, 4^{ème} 5, collège bordelais A ; Coralie, 6^{ème} 3, collège bordelais A ; Laura, 6^{ème} 1, collège bordelais A ; Tara, 4^{ème} 5, collège bordelais A ; Nolwenn, 3^{ème} 5, collège bordelais S. ; et Lina, 14 ans, 5^{ème}, collège marseillais B.

Sofia (5^{ème} A, collège bordelais G.): ...c'est du n'importe quoi, tous les professeurs c'est, enfin sauf le prof de physique-chimie, lui c'est un bon professeur je trouve. Il se fâche avec les élèves pour de bonnes raisons, il ne fait pas de favoritisme, il fait intéresser les élèves à son cours, y'a pas le bazar, tout le monde travaille bien, enfin c'est pas une question de bien travailler, mais tout le monde est intéressé, à mon avis c'est ce qui est important, les élèves s'intéressent à son cours, tout le monde pense que c'est... enfin il arrive à nous intéresser et heu... ça c'est le seul, les autres ils ont tous des défauts, tous.

Peter Woods (1990) souligne dans l'une de ses contributions publiées dans *L'ethnographie de l'école* que de nombreuses études¹⁹ témoignent de l'envie d'apprendre des élèves, de la bonne volonté qu'ils manifestent à recevoir un enseignement ; mais ces études notent que les élèves peuvent contester dans le même temps le modèle pédagogique de l'autorité traditionnelle : « *Ça et là, dans ces études, on rencontre le besoin d'un professeur humain, qui les comprenne, ne les traite pas comme une espèce inférieure, sache plaisanter, le tout dans une structure d'autorité et de travail* ». En outre, pour Woods, le modèle traditionnel risque d'engendrer la déviance par la confrontation de deux ethos de classe. Conjointement, nous observons nous-mêmes que les attitudes et discours des adolescent(e)s ne remettent pas en question le fait de devoir travailler mais critiquent l'ambiance instaurée pour ce travail scolaire. Ainsi, sont tout autant blâmés que les enseignants jugés trop sévères, ceux qui ne « *tiennent pas la classe* » qui « *se laissent avoir* » qui ne « *mettent pas le respect* », qui font preuve pour Woods (1990) de « *mollesse* ». Les collégiens sont particulièrement acerbes à leur égard, conscients de l'impossibilité à travailler dans ces conditions, ils ont le sentiment de perdre leur temps sur ces heures de cours, de devoir faire autorité et discipline à la place des professeurs.

¹⁹ Woods , P. *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin, 1990, (p.32). Il cite les travaux de Masgrove et Taylor. (1969).

Laurie (4^{ème}, collège bordelais A.) : *Oui un petit mais bon, pffou... ça dépend en même temps, des fois c'est calme en espagnol, mais c'est pénible, il dit "Je vais vous mettre des heures de colle, je vais en virer quelques-uns", et il le fait pas, et ça ! ça c'est vraiment pénible, et puis même nous, nous qui travaillons on dit "Mais faites les taire !" on crie "Taisez-vous", 'fin moi ça m'énerve de voir qu'il fait rien.*

Notons cependant que ces enseignants semblent – au vu des propos des collégiens – isolés et peu soutenus par l'équipe éducative qui intervient très rarement. Ainsi de la professeur de musique du collège bordelais G. dont tous les élèves, de toutes les classes, clament que « *en musique c'est le bazar mais ça c'est toutes les classes* », et normalisent cet état de fait qui ne semble pas beaucoup émouvoir l'institution.

Parmi les critiques ou reproches adressés aux enseignants, nous avons particulièrement relevé ce qui prenait un aspect intolérable pour les adolescent(e)s, points sur lesquels leur ressentiment était vif. Nous ne reviendrons pas sur les nombreux motifs de désaveu qui se cristallisent sur des raisons précises, multiples mais aléatoires (« *voix* » ; « *âge* » ; « *soporifique* » ; « *crient* » ; « *postillons* » ; « *moralisateur* » ; etc.). Les termes de « *menace* » ; « *d'intimidation* » ; « *d'humiliation* » sont revenus plusieurs fois lors des entretiens. Malaise ressenti par Esther – qui a dix-sept ans et est en 3^{ème} – lorsque la professeur principale invite en début d'année chaque élève à donner son année de naissance à haute voix ; par Alicia, qui ne supporte plus les vexations et la pression démesurée que les enseignants, ignorants des souffrances « *des ados [qui sont] tous des dépressifs* », leur infligent en arguant un brevet qu'elle juge obsolète face aux critères en vigueur dans le monde du travail ; par Fathia, qui est « *dégoûtée* » de l'indifférence des enseignants qui « *ne nous parlent pas en dehors des cours en tant que un adulte (...)* Les professeurs eux, ils ont une profession et ils font que cette profession », qui sont peu amènes à prendre en considération les difficultés matérielles de leurs élèves ou leur histoire personnelle.

Fathia (15 ans, 3^{ème} A, Saint-Michel) : C'est pour ça qu'après tu vois un professeur, il joue tellement son rôle que t'as même pas envie d'aller le voir, il te dégoûte de lui. Il fait pas quelque chose d'autre pour venir te parler, parce que t'as des problèmes, t'as des difficultés, il viendra pas t'en parler, t'en as, je veux pas dire qu'ils sont tous comme ça, mais ils font que leur rôle, ils jouent pas un autre rôle, d'ami ou d'un interlocuteur, ils jouent pas quelqu'un de différent, et professeur-professeur ! y'a rien d'autre ! ça m'énerve. D'accord ils sont professeurs, ils sont fiers de l'être mais ils font que ça quoi. (...) Voilà. C'est un élève, toi pour eux t'es un élève et c'est tout quoi. Il se souciera pas de comment tu peux travailler à la maison, quoi ! moi je, c'est trop difficile de travailler chez moi, trop, trop, maintenant mon p'tit frère il est né, on est sept à la maison, on n'a que trois chambres. On est toutes les quatre à dormir dans une chambre, alors pour te dire que moi maintenant je suis une étrangère, j'ai pas mes papiers, enfin j'ai pas ma nationalité française, alors je suis venue en France pour faire ma vie, pour avoir un bon métier et pour m'occuper de mes parents, parce que mes parents ils se sont cassés la tête pour moi à venir en France, ma mère a vendu tout son or et tout ce qu'elle avait, tous ses biens elle les a vendus pour venir en France ; et maintenant j'ai pas envie de la décevoir tu vois, et j'ai envie de tout, tout, tout donner pour elle, tout faire pour elle. Mais chez moi j'ai pas les possibilités de bien travailler - bruits de bracelets - on a pas assez d'argent pour m'acheter - j'ai un ordinateur - des cd-rom pour bien faire des recherches mais des livres, des grands livres pour les acheter en librairie : moi j'ai pas l'occasion, j'ai pas l'occasion ça m'dégoûte, je peux aller à la bibliothèque les emprunter les livres, je peux les emprunter d'accord ça c'est vrai mais ça m'appartient pas, moi je veux que ça m'appartienne, pour que j'en sois fière et je peux les lire quand je veux. Et ensuite, on n'a pas, j'ai aucune, enfin mes moyens ils sont très petits mes moyens, et je les saisis, j'ai des petits moyens mais il faut que je les saisisse pour quand je serai grande, je devienne quelqu'un, quelqu'un de bien et qui gagne ma vie, pour après que les gens disent de moi, que les Kurdes disent après "Ah ben tu vois la fille d'Issam, c'est une Kurde, elle est étrangère, elle est venue en France, c'est devenu

quelqu'un tu vois, nous aussi nos enfants plus tard ils pourront devenir". (...) Donc moi, les professeurs et tout ils disent pas, ils disent pas, ils disent rien du tout, donc à force je m'y habitue, mais...

Même ressenti pour Cendrine, « *furieuse* » d'assister à la lecture « *à voix haute* » de ses moyennes face à la classe ou de voir que le professeur prend à témoin les autres élèves en leur montrant la préparation de Cendrine et en leur disant « *Bon vous êtes d'accord que si Cendrine fait une faute comme ça je lui donne un zéro. Quelqu'un n'est pas d'accord?* ». Certes, aucun élève n'affirme son désaccord, non pas parce que l'enseignante a réussi à défaire la solidarité du groupe classe, mais parce qu'ils « *n'osent pas* ». Ils savent, pour avoir essayé en heure de vie de classe, que « *ça sert à rien* » « *on ne peut pas s'exprimer ni moi, ni personne d'autre, personne* » (Sofia, 5^{ème} A). Et, lorsque les élèves osent soulever auprès de leur professeur principal des problèmes rencontrés avec l'enseignante de mathématiques sur la lourdeur et la quantité de tables de multiplication à copier qu'elle leur distribue fréquemment, ils ont le retour de leur demande dès le lendemain quand la professeur de mathématiques leur déclare, sans changer aucunement ses méthodes éducatives, « *Ah mais vous êtes des mauvais élèves, heu, vous êtes des lâches, vous dites les trucs dans mon dos au lieu de les dire à moi* » (Cendrine, 5^{ème} A). Pour d'autres collégiens, la perception est aiguë de violences symboliques qui opposent, d'un côté, une fonction d'élève (défini par principe implicite comme ignorant et soumis) que revêtent les adolescentes en entrant dans le collège, face à la fonction d'enseignant (défini comme instruit et détenteur d'un savoir universel et civilisateur) qui conférerait à ce dernier l'assentiment *de facto* des collégiens sur ses actions pédagogiques. Ainsi par exemple des lectures et commentaires des cahiers de texte personnels des élèves ou de la situation suivante que, selon la terminologie de F. Dubet et M. Duru-Bellat, nous pouvons – pour le moins – qualifier de « *dérapiage* ».

Sofia (5^{ème} A, collège bordelais G.): Mme B., prof de mathématiques, l'année dernière elle a fait quelque chose de vraiment horrible! qui ne se fait absolument pas, j'ai voulu dire quelque chose mais j'ai pas osé mais j'aurai vraiment dû parce que c'est vraiment atroce. On était en maths, y'a une fille de ma classe qui est encore dans ma classe cette année, Adriana, elle est un peu

tête en l'air, elle est gentille mais elle est un peu tête en l'air, elle oublie ses affaires de maths et tout ça. Mme B. a une dent contre elle, elle l'aime pas ! Ça se voit. Cette année ça s'est calmé mais l'année dernière elle pouvait vraiment pas la supporter, elle mettait des tables toutes les deux secondes pour des riens, tout le temps - elle crie - "Ah ouais ! t'as pas fait signer ça ! la table de huit, dix fois, et puis j'en ai marre !" et elle marquait toujours des mots aux parents et toujours des tables et toujours... Et un jour, on avait sport l'après-midi mais heu, je sais pas, elle avait son sac de cours, elle avait un petit sac avec ses affaires... j'avais regardé juste avant le cours ce qu'elle avait dedans, elle avait des carambars, des noix de coco [bonbons], des déodorants, plein de trucs, des vieux trucs qui traînaient, des, des fascicules de j'sais pas quoi, des parfums, enfin y'avait plein de choses, c'était le bazar absolu et elle avait trois carnets secrets, elle avait des papiers qui traînaient, heu, voilà... Et arrivée en cours de maths, - elle crie pour imiter la prof - "Ah ouais, t'as pas fait ton, passe-moi, tu devais faire signer ton carnet de correspondance, tu m'le montres tout d'suite !!" - elle prend une voix fluette pour imiter l'élève - "Ah madame, j'l'ai oublié" ou j'sais pas quoi - elle crie - "Ah oui ben dans ce cas tu me passes ton agenda !!" - elle reprend la voix fluette - "Je l'ai pas" ; - elle crie de nouveau - "Ah y'en a marre de toi !! Tu as jamais rien ! ça m'énerve ! c'est toujours comme ça !" ; puis elle, elle s'disait c'est pas grave, j'm'en fiche, j'l'aime c'te prof, c'est pas grave. Puis après heu... - elle déglutit et crie - "Oh mais c'est pas vrai ! je suis sûre que tu les as !! et donc elle se met à fouiller son cartable, pas son p'tit sac personnel, son cartable ; elle enlève tout, elle vide et elle montre tout à la classe, ça ! Déjà ça s'fait pas ! Mais à la rigueur ça peut aller, ça pourrait être pire. Mais après elle va dans le petit sac, son petit sac, elle vide tout, elle montre tout à la classe, une chose par une pour tout montrer à la classe, tout c'qu'elle avait et heu, elle a même lu des pages dans son carnet secret... Non mais ! Tout le monde ! Elle était complètement intimidée, et puis elle, la prof ça l'amusait, elle sortait des trucs "Oh ben voilà ! À quoi ça te sert ça ?" ; "Ah ben oui mais c'est parce que...", elle savait pas quoi dire, elle était toute rouge, elle pouvait pas, elle savait pas quoi faire, et puis tout le monde regardait et puis y'en avait beaucoup qui rigolaient, c'était bête, ça servait à rien de le faire, c'était pas drôle pour elle ! Moi j'aimerais pas être à sa place. Donc elle lisait,

elle lisait des pages de ses agendas, de tout ! Elle s'est pas gênée ! Elle a tout montré à la classe ! et heu... et même je comprends pas pourquoi sa mère elle s'est pas plaint, moi je, je, si, à mon avis c'est inadmissible ça n'se fait pas ! j'veux bien, à la rigueur...même... regarder son sac de cours, mais son petit sac, mais son petit sac, bon peut-être qu'elle aurait pas dû l'avoir, mais même, quand même, quand même à mon avis ça n'se fait pas.

Woods, qui reprend les travaux de Hargreaves et al²⁰. (1975), distingue deux types idéaux d'enseignants - qui demeurent donc des profils globaux auxquels les professeurs ne correspondent pas strictement -. D'un côté des professeurs pour qui l'enseignement rime avec conflit et confrontation qui ont une vision « *pessimiste* » des élèves dont les actes sont interprétés dans un « *registre individualiste des mobiles* » ; ces enseignants sont qualifiés « *de provocateurs de violence* ». Ces derniers pensent que les élèves nient le travail scolaire, l'autorité, sont par essence « *rebelles* » et menteurs. Ces enseignants peuvent « *agir de manière provocatrice* » notamment en attirant la « *honte* » sur les élèves. De l'autre côté, des enseignants « *isolateurs de déviance* », optimistes et assurés de la coopération des élèves, pour qui « *enseigner est un privilège* ». Si ces idéaux-types, de par leur définition dichotomique, demeurent des profils vers lesquels tendent plus ou moins les enseignants, il demeure que le sentiment d'injustice et la vive perception d'une « *inégalité dans la répartition de l'autorité et l'initiative* » (P. Woods, 1990) dont les adolescent(e)s témoignent, se corrént souvent avec les signes distinctifs des professeurs dits « *provocateurs de déviance* ».

Autre point abordé dans l'extrait d'entretien de Sofia: les préférences et marques de privilèges dont certains enseignants témoigneraient à certains élèves « *chouchous* ». Et, face aux rancœurs exprimées vis-à-vis de ce favoritisme ressenti, certains élèves manifestent un sentiment de quasi-persécution, ou tout au moins l'impression d'être constamment dans la ligne de mire des enseignants: « *Pff... Avec nous ça s'passe mal, avec les autres ça s'passe bien* » (Sally, 3^{ème}, collège bordelais A.). D'autres ont le sentiment d'être systématiquement accusés : « *C'est pas moi qui fait la bêtise et c'est moi qui prends, et ça... voilà (...)* Parce que je suis déléguée de classe, voilà et

²⁰ Hargreaves, D. H., Hester S. K, Mellor, F. J. *Deviance in classroom*. London. Routledge and Kegan Paul. 1975. cite par Woods, P. *L'Ethnographie... Op. Cit.* (p.56).

je prends tout (...) Même s'ils voient rien, c'est moi, ils disent que c'est Nolwenn » (Nolwenn, 3^{ème} 5, collège bordelais S.). Notons néanmoins que les élèves exprimant ce sentiment sont bien souvent très connues - et avec raison - des adultes de l'établissement pour leurs exactions, et ont reçu de nombreuses sanctions pour divers méfaits de la part de leurs enseignants, des CPE ou surveillants. La remarque n'est pas dénuée de sens, car ces adolescentes, qui expriment si vivement ce sentiment d'injustice - réellement ressenti - ont toutes une haute réputation à défendre, qu'elles ont à leur actif des actes déviants, violents ou délictueux. Ce sentiment de harcèlement se double parfois d'une interprétation ethnicisante de la relation élèves-enseignants. Ainsi, Zara et Leila, qui vivent un conflit permanent avec quatre garçons de leur classe de 4^{ème}, analysent le peu de cas que font les enseignants de leurs affrontements quotidiens comme la marque d'un mépris à leur égard qui, selon elles, tient à leurs origines. Leur interprétation qui repose sur une souffrance réelle²¹ - que les faits de discrimination soient avérés ou non - va même jusqu'à glisser vers une véritable thèse d'un complot institutionnel lorsqu'elles soupçonnent que les motifs de renvoi des deux surveillants ont été constitués par l'origine de ces derniers. Évidemment, il n'en est rien ; les deux surveillants d'externat ont été démis de leurs fonctions suite à des actes illicites commis dans l'enceinte de l'établissement et qui ont donné lieu, outre à des articles dans la presse locale, à une journée banalisée de prévention dans le collège. Il n'en reste pas moins que les adolescentes opèrent un repli identitaire au travers d'un processus d'ethnicisation du conflit avec les autres élèves et avec certains de leurs enseignants. « *L'ethnicité, disons-nous, n'est pas l'ethnie, mais la construction interactive d'une appartenance, l'affirmation d'une différence qui permet de classer et d'être classé* »²² (Debarbieux et al. 1999).

²¹ Lors des autres entretiens avec les élèves de la classe, nous avons pu rediscuter de cette situation conflictuelle avec certains collégiens « neutres », n'ayant pas d'enjeu dans leur conflit, qui ont confirmé les affrontements dans la classe. Ayoub, qui connaît bien les filles du quartier, qui est très tempéré dans ses propos, explique que Marine, Zara et particulièrement Leila, « *sont toujours à critiquer* » que « *en cours* » « *y'a des insultes qui volent* » et que « *y'a une fille du troisième groupe qui, qui est souvent en pleurs [Leila] parce que bon, on la traite ou parce qu'on la rejette ou parce qu'on lui parle pas gentiment, voilà quoi, même à cause des professeurs* » (Ayoub, 4^{ème} A). Il confirme que certains professeurs ne prennent pas part dans le conflit « *y'en a qui essaient de calmer, y'en a qui laissent faire, mais bon la plupart essaie de calmer le groupe (...) mais aussi y'en a qui, qui rigolent, ça, ça aussi c'est pas bon, comme Mme H. quand y'a un problème, enfin parfois elle s'moque des élèves... de deux ou trois élèves, elle s'moque voilà, ils commencent à pleurer ces élèves même si, même si c'est dur à imaginer que, que, qu'ils commencent à pleurer alors qu'ils sont en 4^{ème}, mais bon ça touche au fond, et voilà quoi* ».

²² Debarbieux, E. et al. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre...*(p.86).

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : Ben j'sais pas, que les profs, qu'ils sachent faire leur boulot, c'est pas que enseigner et rentrer de l'argent et tout, qu'ils, j'sais pas qu'ils sanctionnent, s'ils voient qu'y'a une embrouille quelque part qu'ils réagissent ! Parce que nous, certains professeurs, c'est rien du tout hein ! Là heu... Ils font rien ! Ils laissent faire, ils laissent faire les choses et puis c'est tout.

Stéphanie Rubi : Pourquoi ils réagissent pas ?

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : J'sais pas, parce que à chaque fois c'est "Leila et Zara! Taisez-vous !" ou bien des fois c'est Louis mais Louis c'est rare ou bien des fois on lui dit "Tais-toi !"...

Zara (4^{ème}, Collège bordelais G., Capucins) : Moi c'que je trouve pas normal c'est que, comme y'a Marine avec nous, Marine elle est pareille que nous, elle aussi, elle aussi, j'sais pas mais elle aussi dès que quelqu'un parle sur elle, elle s'rejette tu vois, enfin elle parle, et mais c'est tout le temps... Qui prend ? C'est jamais Marine, moi j'sais pas, mais j'dis y'a quelque chose quoi !... Elle sourit. C'est bizarre qu'il y ait que nous là, y'a pas Marine, 'fin j'veux pas rejeter sur Marine mais...

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : J'sais pas mais on est les seules, j'sais pas, j'dis pas que c'est du racisme, mais on est les seuls étrangers quoi dans la classe.

Stéphanie Rubi : Y'a que vous deux ?

Zara (4^{ème}, Collège bordelais G., Capucins) : Y'en a un autre, mais lui il est avec les garçons aussi...

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : J'sais pas on est les seules étrangères, peut-être c'est dû à ça aussi et, j'sais pas...

Stéphanie Rubi : Et ça vous le ressentez de la part de tous les professeurs ce truc là ?

Zara (4^{ème}, Collège bordelais G., Capucins) : Ouais, surtout avec la prof de sport.

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : Ouais, à part la professeur d'arts plastiques.(...) J'dis pas que les autres ils sont plus racistes, mais elle, elle aime bien les musulmans, parce que j'sais pas, ça s'voit sur elle, et la façon dont elle

nous parle, et quand on met du henné ou du truc comme ça, ou quand on a une fête religieuse, elle nous en parle, elle nous comprend, voilà... sinon avec les autres rien du tout.

(...)

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : Y'avait des surveillants, algériens, qui étaient là l'an dernier, bon on s'entendait bien avec eux, dès qu'on avait un problème on s'arrangeait avec eux, et ben ils étaient renvoyés, ils se sont fait renvoyer...

Zara (4^{ème}, Collège bordelais G., Capucins) : Comme par hasard !

Leila (4^{ème}, Collège bordelais G., Saint-Michel) : Ouais, comme par hasard...

La plupart des élèves, filles comme garçons, acceptent ces violences symboliques comme un état de fait immuable et inhérent à l'institution scolaire ; ils passent outre, en espérant ne plus avoir ce professeur l'an suivant, en faisant preuve de plus de malice et d'attention pour ne pas être automatiquement pris lors des transgressions scolaires si infimes soient-elles (courir dans les couloirs, chewing-gum en classe ; appareils audio ; etc.). Sofia, révoltée par le système éducatif et les méthodes pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre, ne développe pas pour autant d'opposition franche à l'institution et ses représentants mais opère un « processus de distanciation (...) distanciation par rapport au rôle d'élève, aux enseignants, et plus généralement à l'École »²³. Or, pour Sofia, ce processus n'est pas alimenté conjointement par un appui indéfectible aux normes et valeurs juvéniles, tandis que dans la situation, par exemple, de Véra et Lara, le processus de distanciation et d'individualisation se nourrit de la culture juvénile comme ressource première et les conduit « à se construire dans le rejet des normes scolaires, tant intellectuelles que comportementales »²⁴. Enfin, au travers des propos de Fathia ou d'Alicia, nous observons une autre manière - « stratégique » (O. Cousin et G. Felouzis, 2002) - de se distancier et de répondre aux violences symboliques exercées par l'institution. Elles opèrent l'une des trois tactiques primordiales de réciprocité mentionnée par P. Woods²⁵ (1990) et empruntée à E. Goffman (1961) : la

²³ Cousin, O., Felouzis, G. *Devenir collégien... Op. Cit.* (p.148).

²⁴ Cousin, O., Felouzis, G. *Devenir collégien... (p.149).*

²⁵ Woods, P. *L'Ethnographie... (p.62).*

« *subversion par l'ironie* » qui consiste à discréditer l'enseignant, à le tourner en ridicule frontalement ou non. « Stratégique » ou « cynique », leur violence réactive investit / réinvestit l'injustice vécue ou les violences perçues dans les études et leur utilité, et tente de renverser les dominations et de sauver sa face en réparant les offenses par un cynisme amer et incisif.

Alicia (4^{ème} A, collège bordelais G., - Alicia veut être énarque) : *Pour moi le lycée, le collège, c'est une transition, ça m'aide juste à avoir la vie que j'veux avoir, j'en ai rien à foutre de leur gueule à tous, mais j'les, j'les, ... Tu vois quand j'les vois qui me font des... mais des commentaires, mais j'me dis "Mais attends, t'es qui toi ? T'es un gars qui a raté tes études qui, qui est devenu prof parce que tu sais rien faire d'autre, t'es quoi ? Qu'est-ce que tu seras dans 20 ans ? Tu s'ras rien du tout ! tu s'ras rien du tout, tu s'ras un ancien fonctionnaire, même miséreux, avec un, un chômage de merde, moi je s'rai peut-être au sommet du monde, et alors ? je, j'ai, j'me foutrai bien d'sa gueule parce qu'il m'a bien accablé lui". Moi j'ai des grandes ambitions pour moi, et j'y arriverai, j'y arriverai parce que je l'veux vraiment, je veux être quelqu'un de très important et je sais c'que j'veux faire, je sais c'que j'dois faire, je sais comment j'dois l'faire, et quand ils me saquent en m'disant que je ferai rien de ma vie, et ben j'les regarde en souriant et j'dis rien parce qu'ils verront eux-mêmes, ils verront plus tard, ils comprendront qu'ils se sont bien mis le doigt dans l'œil quand ils seront à leur retraite à Aix-les-bains en train de faire leur cure qui sont leurs seuls trucs, leurs seules distractions dans la vie, c'est d'aller bouillonner dans des bains bouillants avec d'autres mémères toutes pleines de varices ! ben moi je serai bien contente de les voir comme ça parce que d'un côté ils m'ont aidé pour faire c'que j'veux mais d'un côté ils comprendront, ils comprendront ce que c'est que de s'être gouré »*

Pour résumer :

- a. le fonctionnement du collège est centré sur une distanciation dans la relation élèves-enseignants qui est une rupture avec celle que les élèves avaient à l'école élémentaire. Le risque est que cette nouvelle forme relationnelle soit vécue comme un déni ou un mépris du côté des

- adolescent(e)s de leur individualité les assignant uniquement à leur fonction ou « métier » d'élève.
- b. Lorsque l'on demande aux élèves de raconter les « bons » des « mauvais » profs ; ils centrent leur argumentaire autour du modèle relationnel institué dans la classe plébiscitant les enseignants ou adultes qui font preuve de disponibilité et d'attention à leur égard ex citation Sofia.
 - c. Les élèves ne sont pas contre l'école et les apprentissages scolaires ; ils ont envie d'apprendre et expriment leur motivation MAIS et ce particulièrement en milieu populaire (cf. Charlot), les élèves sont très attentifs et sensibles aux relations établies avec leurs enseignants : la relation est-elle gratifiante ; encourageante ou déqualifiante ?
 - d. De fait, les adultes ne posant pas un cadre d'apprentissage, une loi scolaire dans la classe ne sont pour autant pas plus appréciés, ex citation Laurie
 - e. Gros point de crispation et de désaveu de la part des adolescent(e)s : les humiliations - les intimidations - les menaces - l'indifférence (NB selon discours ressentis et interprétations des élèves) ex citation Fathia + nombreux autres exemples donnés par les élèves (lecture à voix haute des notes ou moyennes ; prise à témoin de la classe et plus globalement toute les violences symboliques mettant en place un rapport dominant-dominé qui opposent, d'un côté, une fonction d'élève (défini par principe implicite comme ignorant et soumis), face à la fonction d'enseignant (défini comme instruit et détenteur d'un savoir universel et civilisateur) ex citation Sofia
 - f. On voit là ce que Peter Woods analyse au travers de deux idéaux-types d'enseignants (attention jamais aussi tranché) entre les « provocateurs de déviance » = vision pessimiste des élèves ; relation pédagogique vécue comme un combat et les « isolateurs de déviance » = vision optimiste des jeunes
 - g. Les « chouchous » ou quand les élèves sont persuadés que certains d'entre eux bénéficient de privilèges avec le risque que se développe un sentiment de persécution éventuellement construit et argumenté en ethnicisant la relation, ex citation Leila et Zara.
 - h. Face à ces violences symboliques, la plupart des élèves pour autant ne développent pas d'opposition à l'institution scolaire ; ils vivent cette situation comme immuable et opèrent des replis protecteurs (cf. démotivation , désintérêt des élèves, passivité sont autant de termes que l'on retrouve très souvent dans les propos des adultes...ils attendent que ça se passe...). D'autres se distancient de ce fonctionnement par une critique argumentée de ce dernier (Sofia) ou en faisant preuve de cynisme cf. citation d'Alicia.

Pour aller plus loin

- ▣ CHARLOT Bernard, BAUTIER Elizabeth, ROCHEIX Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris. Armand Colin. 1992.
- ▣ CHARLOT Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999.
- ▣ COUSIN Olivier, FELOUZIS Georges. *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième*. ESF. 2001.
- ▣ THIN Daniel. *Quartiers populaires. L'école et les familles*. PUL. 1998.
- ▣ VAN ZANTEN Agnès. (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Éditions La Découverte. 2000.

MERCI

Stéphanie Rubi, Observatoire Européen de la Violence Scolaire
Université Victor Segalen, Bordeaux 2
3, Ter place de la Victoire
33076 BORDEAUX

courriel observatoire : obsviolence@aol.com
site Internet : www.obsviolence.com
courriel personnel : stefrubi@hotmail.com