



HAL
open science

Parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à l'île de La Réunion : analyse et processus

Alexandre Carron

► **To cite this version:**

Alexandre Carron. Parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à l'île de La Réunion : analyse et processus. Education. Université de la Réunion, 2012. Français. NNT : 2012LARE0001 . tel-00873242

HAL Id: tel-00873242

<https://theses.hal.science/tel-00873242>

Submitted on 15 Oct 2013

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

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



UNIVERSITE DE LA REUNION
FACULTE DES LETTRES
ET DES SCIENCES HUMAINES



Thèse présentée par

Alexandre CARRON

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de La Réunion

**Parcours scolaire des élèves de
Section d'Enseignement Général et
Professionnel Adapté à l'île de La Réunion :
analyse et processus**

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Alain Michel GEOFFROY**
et codirigée par **Monsieur Raoul LUCAS**, Maître de Conférences

Rapporteurs :

Monsieur Costa-Pereira Mario Eduardo
Monsieur Robert André

Professeur, Aix-Marseille Université
Professeur, Université Lumière Lyon 2

Composition du Jury :

Monsieur Costa-Pereira Mario Eduardo
Monsieur Geoffroy Alain Michel
Monsieur Lachoumanin Michel
Monsieur Naëck Vassen
Monsieur Robert André
Monsieur Lucas Raoul

Professeur, Aix-Marseille Université
Professeur, Université de La Réunion
Professeur, Université de La Réunion
Senior Lecturer, MIE Réduit, Ile Maurice
Professeur, Université Lumière Lyon 2
Maître de Conférences, Université de La Réunion

Année scolaire 2011-2012

UNIVERSITE DE LA REUNION
FACULTE
DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

Thèse présentée par
Alexandre CARRON
Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de La Réunion
Discipline : Sciences de l'Éducation

**Parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et
Professionnel Adapté à l'île de La Réunion : analyse et processus**

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Alain Michel GEOFFROY**
Codirigée par Monsieur **Raoul LUCAS**, Maître de Conférences

Soutenue le 7 mars 2012

À ma grand-mère

Remerciements

Même si un travail de thèse est en grande partie une entreprise solitaire, la trajectoire menant à sa concrétisation est avant tout une aventure humaine au cours de laquelle j'ai contracté de multiples dettes. D'abord, que soit ici vivement remercié le Professeur Alain Michel Geoffroy qui m'a accueilli au sein du laboratoire ORACLE de l'université de La Réunion et qui a accepté de porter ce projet jusqu'à son terme.

Je suis grandement redevable à Monsieur Raoul Lucas, Maître de Conférences à l'Université de La Réunion, qui a codirigé cette recherche et qui m'a accordé toute sa confiance depuis notre première rencontre en Maîtrise des Sciences de l'Éducation. Qu'il trouve ici l'expression de toute ma reconnaissance.

Mes remerciements vont également aux Inspecteurs de l'Éducation nationale, aux agents du Rectorat de l'Académie de La Réunion et aux directeurs des centres de formation : MFR, CFA métiers et commerces, CFA agricole, lycées privés, etc.

Ma dette est inestimable à l'égard des élèves et de leur famille qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps et me raconter leurs histoires.

Toute ma gratitude va aux directeurs adjoints et enseignants de SEGPA sans qui ce travail aurait été impossible. Aussi, je salue Hubert Bourgin pour son professionnalisme et sa grande connaissance du milieu de l'Éducation Spécialisée et Adaptée à La Réunion et Willy Berfroi pour son assistance informatique. Ils ont été pour moi des alliés hors pair.

Merci, à ma femme Hélène pour son soutien affectif, intellectuel et les nombreux sacrifices d'une telle aventure. Je pense également très fort à mes enfants qui ont subi ce travail.

SOMMAIRE

Introduction.....	6
Chapitre premier : Contexte de réalisation de la recherche : brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise et de la mise en place de l'École.....	11
A – L'île de La Réunion : situation géographique et population.....	13
B – Brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise : de la longue période coloniale à nos jours	16
C – La mise en place de l'École : de Bourbon à La Réunion.....	24
D – École et famille	37
Chapitre II : Cadre Théorique	40
A - L'émergence de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	41
B - Posture de recherche, problématique, et hypothèse.....	56
Chapitre III : Méthodologie.....	87
Chapitre IV : Histoire familiale et École : des familles affaiblies par les difficultés sociales	99
A - Des enfants issus de familles aux conditions d'existence socio- économiques « précaires »	102
B - Familles et École.....	158
Chapitre V : De l'école primaire à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté : quelques éléments de compréhension de la scolarité	178
A- Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.....	179
B - Difficultés scolaires graves et persistantes et comportements a-scolaires.....	193
Chapitre VI : Ecole, langue(s), identité et difficultés scolaires graves et Persistantes.....	219

Chapitre VII : Désordre, violence, sanctions, exclusions et « casier scolaire ».....	255
A - Désordre et violence dans les classes.....	257
B - Les sanctions et le poids du « casier scolaire ».....	269
Chapitre VIII : La place des élèves de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté dans l’espace social des collèges.....	288
Chapitre IX : Projet de formation professionnelle, éducation à l’orientation, orientation et affectation des élèves de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	314
A - Contexte institutionnel : structures d’accueil et nombre de places.....	315
B - Le projet de formation professionnelle et l’éducation à l’orientation : prescriptions officielles, étapes et enjeux, défi et travail réel	320
C - Les phases procédurales d’orientation et d’affectation.....	364
Chapitre X : Et après la Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté ?.	395
A - Réussite dans les structures de formation professionnelle au bout de deux ans : sortants de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté en juillet 2005, sortants du lycée professionnel en juillet 2007.....	396
B - Les élèves de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté face à la culture lycéenne.....	408
Conclusion et perspectives	430
Annexes.....	441
Bibliographie.....	462
Table des tableaux, carte, graphique.....	503
Liste des acronymes et sigles	504
Index des noms d’auteurs cités.....	507
Index thématique et notionnel.....	510
Table des matières.....	514

INTRODUCTION

A chaque rentrée scolaire, certains collèges accueillent des élèves qui sont identifiés comme porteurs de « *difficultés scolaires graves et persistantes*¹ » pour lesquelles, en principe, à l'école primaire, tous les moyens « *d'action de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement de cycle* »² ont été mis en œuvre sans pour autant avoir pu y remédier³. Ils sont scolarisés dans les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA⁴), connues en terme de dispositif « adapté », dont le but essentiel est de « *leur assurer une formation commune qui vise à leur faire acquérir en fin de 3^{ème}, une autonomie et les acquisitions suffisantes pour* » « *accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V* »⁵.

Si, fondamentalement, l'intention est louable et l'ambition noble, toutefois, au regard des difficultés du système unique⁶ d'éducation censé prendre en charge l'ensemble des élèves et enrayer l'« échec scolaire » d'un nombre non négligeable d'enfants, la prolifération et l'existence même de certains dispositifs accueillant des élèves en « difficultés scolaires » sont sujettes à discussion⁷.

Eric Plaisance, au cours d'une de ses réflexions expertes, s'interroge sur la multiplication de ces dispositifs « adaptés » « *pour tenter de résoudre des problèmes*

¹ Dans la nouvelle circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 précisant les principes d'organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés qui abroge celle n° 96-167 du 20 juin 1996, le terme « *persistantes* » est remplacé par celui de « *durables* ». Comme notre recherche a débuté en fin d'année scolaire 2005 et que les élèves auxquels nous nous intéressons ont été orientés en SEGPA au regard de la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, par convention, nous utilisons tout au long de ce travail le terme « *persistantes* ».

² Circulaires 1996 et 2006, *ibid.*

³ En supposant que l'ensemble des élèves orientés en SEGPA ont bénéficié « *d'actions de prévention, d'aide et de soutien* » de manière équitable !

⁴ Par convention, tout le long de ce travail nous utiliserons l'acronyme SEGPA.

⁵ Circulaires 1996 et 2006, *ibid.*

⁶ François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie Scolaire*, Paris : Seuil, 2000 ; Jean-Louis Derouet (dir.), *Le collège unique en question*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003.

⁷ Eric Plaisance, « Les mots de l'éducation spéciale » in Michel Chauvière et Eric Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou intégrative ?* Paris : Presses Universitaires de France, 2000, p. 19.

qui relèvent en fait du “ normal ” »¹. Sa préoccupation centrale, par hypothèse : « Les notions mêmes d'inadaptation et d'enfant inadapté ne risquent-elles pas d'attribuer des caractéristiques pathologiques à des élèves qui, pour des raisons le plus souvent socioculturelles, ne sont pas en phase avec l'école ? »² En clair, si l'élève ne réussit pas dans les diverses activités d'apprentissages scolaires, s'il manifeste des comportements et des attitudes non admis par la norme scolaire, ou encore s'il s'absente souvent et « décroche », « c'est que le problème, l'“anormalité” vient de lui ou de son milieu familial et le verdict prend souvent la forme d'une pathologie »³. Ainsi, cet élève fera l'objet d'un accompagnement spécifique : remédiation, redoublement, affectation dans un dispositif spécialisé ou adapté. Ou encore il passera de classe avec ou sans dispositif d'aide spécifique et une grande probabilité d'être dans une classe de niveau.

Pour Jean-Pierre Terrail, « devant l'échec de ces différentes formes de remédiation, le redoublement, l'enseignement spécialisé, les classes de niveaux, peut-être faut-il se convaincre que la démocratisation du système scolaire ne passe pas d'abord par la recherche des bonnes remédiations, mais par la suppression du besoin d'y recourir »⁴. « Après tout, quelle est cette logique qui voudrait que l'on sache soigner mais pas prévenir ? Si l'on connaît des procédures efficaces de “remédiation”, pourquoi donc ne pas les mettre en œuvre dès les premiers apprentissages. »⁵

Il a été largement montré, d'un point de vue statistique, que les élèves les plus en « difficultés scolaires » sont ceux issus de milieux sociaux qui cumulent des « désavantages » tant dans les champs économique et culturel, qu'éducatif. Constitutifs de la configuration sociale familiale de ces élèves, ces « désavantages » ont été interprétés par l'opinion publique et les enseignants comme des freins à la

¹ Eric Plaisance, op. cit.

² Ibid.

³ Catherine Blaya et Carol Hayden, « Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre », Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation nationale, mars 2003, p. 3.

⁴ Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, Paris : La dispute, 2004, p. 83.

⁵ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris : La dispute, 2002, p. 243.

réussite scolaire et plus communément comme les causes de l'échec scolaire¹. Selon Bernard Charlot, cette « *interprétation est abusive* », surtout quand ces élèves sont considérés comme des « handicapés socioculturels »².

Considérées comme un « *miroir grossissant des inégalités* »³, les SEGPA accueillent un public d'élèves porteurs de ces « *désavantages* »⁴, qui ont la particularité de sortir massivement sans qualification du système éducatif. Au cours d'une enquête longitudinale, Jean-Paul Caille relève que 55 % des élèves issus de SES-SEGPA ont interrompu prématurément leur scolarité⁵. Par ailleurs, au regard de leur faible performance en lecture, Roland Goigoux s'interroge sur leur capacité à « *poursuivre une formation débouchant sur une qualification* »⁶.

Si l'ensemble de ces travaux, sur lesquels nous allons revenir dans notre posture de recherche, établit des constats significatifs et nécessaires à la compréhension du parcours scolaire des élèves de SEGPA, ils n'en expliquent pas pour autant quels sont objectivement les processus et les mécanismes à l'œuvre qui les rendent possibles. Que se passe-t-il donc tout au long du parcours scolaire des élèves de SEGPA ; comment se construisent leur histoire et expérience scolaires ? Telle est notre principale interrogation et c'est à ce niveau que se situe notre ambition. Tenter de comprendre et de mettre au jour, sans viser l'exhaustivité, les différents processus et mécanismes à l'œuvre au cours du parcours scolaire des élèves de SEGPA.

L'enjeu est de tenter d'approcher et de rendre transparente la complexité de l'histoire et de l'expérience scolaires de ces jeunes, qui, à un moment donné, ont été qualifiés de porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes ». Histoire et

¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 2002.

² Ibid., p. 27.

³ Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet, « La section d'éducation spécialisée, miroir grossissant des inégalités », in *Migrants-Formation*, n°89, juin 1992, pp. 18-31.

⁴ Gabriel Langouët (dir.), *Les oubliés de l'école en France*, Paris : Hachette, 2003.

⁵ Jean-Paul Caille, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », in *Education & Formation*, n° 57, juillet-septembre 2000, pp. 20-26, 29, 35.

⁶ Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris : Editions du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei), 1998, p. 153.

expérience scolaires qui, nous semble-t-il, doivent être saisies dans leur globalité, sans pour autant nous contenter d'interpréter et de définir la réalité sociale en termes de rapport mécanique et en termes d'explication causale. Puisqu'à un effet est reliée forcément une cause, il serait plus heuristique d'adopter une posture de recherche qui rende plus intelligible les phénomènes, les logiques, les réalités sociales à l'œuvre tout au long de l'itinéraire scolaire de ces élèves. Le but étant de traiter les expériences scolaires comme les produits d'une histoire résultant de diverses dynamiques sociales.

C'est certainement sous cet angle et au regard de ses travaux sur le thème de « *l'expérience scolaire* »¹ des jeunes de l'école primaire au lycée que François Dubet énonce que « *le problème des élèves en difficulté doit être abordé avec beaucoup de soin. Il faut éviter de classer trop rapidement les élèves dans cette catégorie [élèves en difficulté], ce qui est une manière de les enfermer dans un destin, il faut aussi éviter que les difficultés scolaires de certains élèves ne se doublent d'une marginalisation au sein même de l'école, comme c'est souvent le cas* »². Nous verrons que les élèves de SEGPA à l'île de La Réunion n'échappent pas à ce double processus : marginalisation au sein même de l'École, et enfermement dans un destin.

Si, à l'île de La Réunion, on relève une augmentation relative des travaux de recherche ayant pour objet l'École, peu se sont cependant intéressés précisément aux élèves de SEGPA. Les seules données « grand public » accessibles officiellement nous révèlent que l'effectif d'élèves dans les dispositifs « adaptés » est en augmentation³. Cela donne une certaine légitimité à notre travail et souligne la nécessité d'appréhender de manière détaillée la trajectoire scolaire de ces élèves. C'est ce à quoi nous allons nous attacher.

¹ François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996.

² François Dubet, Elisabeth Bautier et al., « Vingt propositions pour le collège », Rapport du 8 juillet 1998, p.10.

³ Repères statistiques de l'Académie de La Réunion, publication annuelle, 2005-2006 ; 2006-2007 et années suivantes.

Nous nous intéressons donc au parcours scolaire de ces élèves, de l'école primaire à la SEGPA, et à leur devenir à l'issue de ce parcours avec l'étiquette d'élèves « inadaptés » et porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes ». Ainsi, nous tenterons de comprendre et de décrypter les dynamiques sociales qui conduisent certains élèves, dès leur entrée à l'école primaire à « *s'inscrire dans un destin qu'ils auront du mal à éviter* »¹.

Avant de poser le cadre théorique qui guide notre réflexion, notre analyse et notre interprétation dans le chapitre II, nous posons dans le chapitre Premier le contexte de réalisation de cette étude. Dans le chapitre III nous présentons la méthodologie adoptée pour notre investigation.

Les chapitres suivants, de IV à X, qui constituent le cœur de cette thèse, tentent de présenter, d'analyser et d'interpréter, sans intention exhaustive rappelons-le, les divers phénomènes, éléments, événements, processus et mécanismes qui rendent possible le parcours scolaire des élèves de SEGPA.

Plus précisément, dans le chapitre IV, nous verrons dans quel cadre familial de socialisation et d'éducation les jeunes rencontrés grandissent, se forment et se transforment, ainsi que l'impact des dynamiques générées sur leur scolarité.

Dans le chapitre V, nous mettrons au jour quelques éléments de compréhension de ce qui se joue dans la scolarité de ces élèves, de l'école primaire à la SEGPA.

Le chapitre VI est révélateur de certaines dynamiques en lien avec la situation sociolinguistique de l'île de La Réunion, alors que dans le chapitre VII nous tenterons de montrer le poids du désordre et de la violence dans la classe, et du « casier scolaire » dans les scolarités. Le chapitre VIII offre une analyse de la place des élèves et de la SEGPA dans l'espace social des collèges. Puis nous nous intéresserons au projet de formation professionnelle, à la procédure d'orientation et d'affectation. Dans le dernier chapitre notre but sera principalement de tenter de mettre au jour ce qui se joue après la SEGPA pour ces élèves.

¹ Catherine Blaya et Carol Hayden, « Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre », Rapport remis à la Direction de la programmation et du Développement – Ministère de l'Education nationale, mars 2003, p.8.

CHAPITRE PREMIER

Contexte de réalisation de la recherche : brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise et de la mise en place de l'École

Département français depuis 1946 et Région Européenne Ultrapériphérique, l'île de La Réunion était une terre déserte avant sa colonisation durable à partir de 1665. L'héritage de la longue période coloniale, qui a duré pratiquement trois siècles, tramée par l'histoire complexe et dramatique de l'esclavage, puis celle des engagés et de la société de plantation, constitue le « *substrat historique* » sur lequel se sont amorcées lentement les dynamiques de mutation et l'évolution sociétale actuelle¹ que nous vivons, et dont l'École fait partie intégrante.

Cependant, si ces dernières années l'École réunionnaise a connu une expansion rapide et s'est ouverte à tous les enfants en âge de scolarisation², nous savons aussi que sa mise en œuvre et son développement se heurtent à la complexité des réalités sociales, linguistiques, culturelles et économiques d'une société longtemps régie par un système colonial³. C'est ainsi que pour Driss Alaoui et Frédéric Tupin, « *d'une part l'École réunionnaise est le produit d'une socio-histoire pétrie par une organisation coloniale, dont les prolongements modernes prennent la forme d'exclusions scolaires et sociales, de stigmatisations au regard des populations immigrées, de fractures au plan de l'accès aux savoirs et aux diplômes ou d'échecs scolaires radicaux. D'autre part, le modèle éducatif diffusé*

¹ Eliane Wolff et Michel Watin (dir.), *La Réunion, une société en mutation*, Univers créoles 7, Paris : Economica/Anthropos, 2010.

² Académie de La Réunion, Division des Élèves et de la Scolarité, *Repères statistiques 2007-2008*, Rectorat Académie de La Réunion, Note d'information n°162, Décembre 2008, p. 43.

³ Concernant la mise en place de l'École à La Réunion, du système colonial à l'École républicaine, voir l'ensemble des travaux de Raoul Lucas auxquels nous faisons référence dans ce chapitre.

relève d'un "impensé" occultant quasiment toute forme de prise en compte insulaire »¹. Lieu de diverses « tensions » au cours de son développement², l'École réunionnaise, longtemps réservée à une élite sociale, connaît un réel tournant en s'ouvrant au plus grand nombre dès la fin des années 1950 et plus particulièrement dans la décennie de 1960³.

Dès lors, il nous semble difficile de penser que l'on peut comprendre et tenter d'approcher les dynamiques qui rendent possibles le parcours scolaire des élèves identifiés comme porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes » à l'île de La Réunion, sans avoir à l'esprit quelques éléments de son histoire récente ; et comme le note Antoine Prost : « [tenter d'] *expliquer comment les choses en sont arrivées au point où elles en sont permet [non seulement] parfois de ne plus être submergé par l'existence quotidienne* »⁴, mais aussi d'« *éclairer les problèmes du présent* »⁵.

Nous allons donc ici nous intéresser, sans visée exhaustive, aux conditions socio-historiques d'émergence de la société réunionnaise et de son système éducatif, desquelles résulte le contexte social et scolaire dans lequel évoluent les élèves et les familles que nous avons rencontrés.

Toutefois, au-delà de l'éclairage que nous allons apporter dans ce chapitre, le lecteur trouvera au long de ce travail des éléments de compréhension lui permettant de mieux cerner la société réunionnaise, et, plus précisément dans le chapitre VI, les problématiques liées à la langue.

¹ Driss Alaoui et Frédéric Tupin, « L'École réunionnaise, un modèle ambivalent », p. 124 in Eliane Wolff et Michel Watin (dir.), op. cit.

² Raoul Lucas, « Le développement de la scolarisation... un cas d'école ? » in Azzedine Si Moussa (dir.), *L'école à La Réunion : Approches plurielles*, Paris : Editions Karthala, 2005, pp. 11-49.

³ Evelyne Combeau-Mari, « Les politiques scolaires à La Réunion : Le tournant des années soixante » in *Revue Expressions*, Numéro 6, mai 1995, IUFM de La Réunion, pp. 77-108.

⁴ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris : Perrin, 2004, p. 7.

⁵ Ibid.

A – L’île de La Réunion : situation géographique et population

Aujourd’hui territoire monodépartemental, dont la population est de composition pluriethnique, l’île de La Réunion est située dans l’océan Indien.

1. Situation géographique de l’île de La Réunion

D’origine volcanique, l’île de La Réunion est distante d’environ 10 000 km de sa métropole. Avec l’île Maurice et Rodrigues, elle compose l’archipel des Mascareignes. Ses côtes se développent sur une circonférence d’environ 207 km et elle s’étend sur une superficie d’environ 2500 km². Son grand axe mesure 71 km et le petit axe 50 Km. Avec un relief très montagneux, son plus haut sommet, le Piton des Neiges, culmine à 3070 m.

Comme le dit Raoul Lucas, « *si on peut dire de La Réunion qu’elle est isolée, difficile d’accoler ce qualificatif aux Réunionnais* »¹. En effet, au-delà d’un réseau téléphonique et télévisuel très développés, plusieurs vols quotidiens la relie aux terres les plus proches, à la métropole, mais aussi à d’autres pays dans le monde. La voie maritime permet également d’être en contact avec l’extérieur et d’assurer des échanges commerciaux dont le ravitaillement de l’île en produits pétroliers, alimentaires, vestimentaires, industriels, etc.

Si, au premier regard, la société réunionnaise porte les marques du modernisme de par ses espaces urbains très développés et ses infrastructures impressionnantes, son relief montagneux et son sol de composition basaltique imposent néanmoins à l’île de fortes contraintes en termes d’aménagement. Par exemple, peu nombreuses sont les terres cultivables et, malgré les techniques modernes, l’exiguïté de celles restantes limite le développement des équipements nécessaires à l’absorption de sa démographie croissante, dont ceux du trafic routier

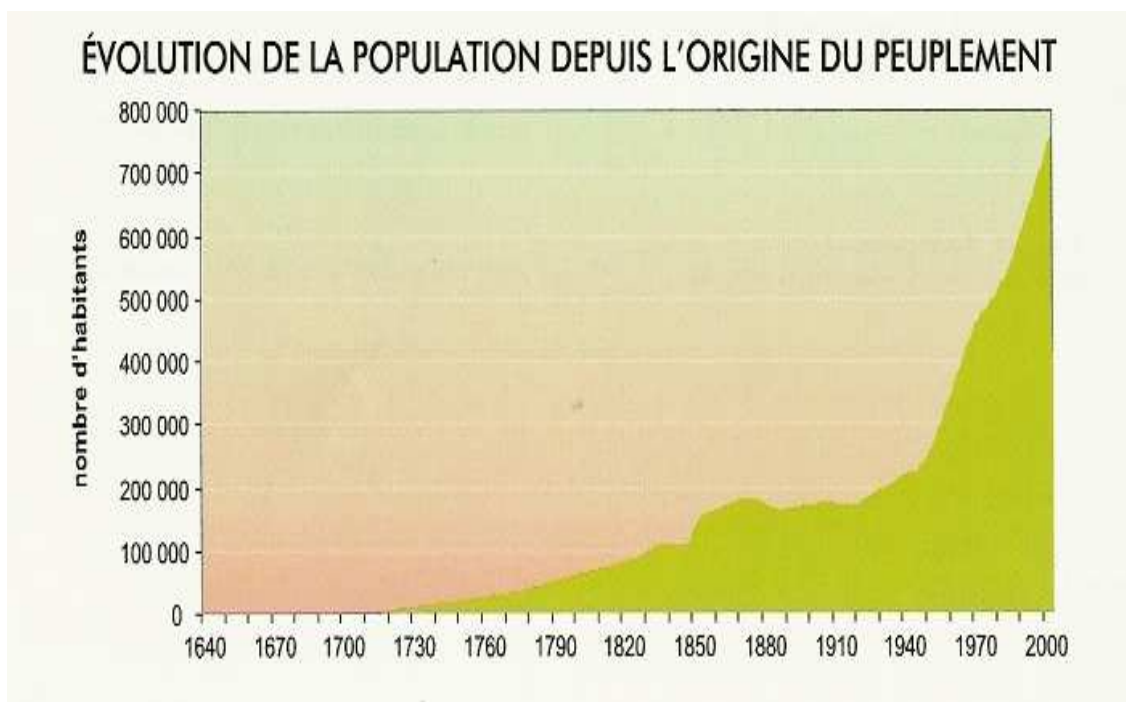
¹ Raoul Lucas, *Bourbon à l’école, 1815-1946*, Saint André : Association Echos & Océan Editions, 1997, p. 8.

et la construction de logements¹ et plus précisément des logements sociaux. Ce qui reste problématique à ce jour.

Concernant la répartition de la population, si nous observons ces dernières années une augmentation des maisons bâties à mi-hauteur des pentes réunionnaises, pour autant l'intérieur des terres reste moins peuplé que les alentours et périphéries des centres villes qui se situent en grande majorité sur la côte. En 1999, la population urbaine représentait 89 % de la population totale de l'île².

2. La population réunionnaise

Répartie sur vingt-quatre communes, la population de l'île n'a cessé d'augmenter et, jusqu'au premier tiers du XX^{ème} siècle, cette augmentation est principalement due à l'apport de l'immigration³. D'où la couleur pluriethnique de la société réunionnaise.



Source : INSEE, TER 2008-2009, p. 13.

¹ Nelly Actif, « 50 000 ménages dans des logements trop petits », *Economie de La Réunion*, n°115, INSEE, 1^{er} trimestre 2003.

² INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2008-2009, p. 24.

³ INSEE, *La Réunion. L'année économique 1968*, INSEE Service départemental de La Réunion, 1968, p. 9. Elie Pajot, « Note sur la population coloniale, 1860-1861 », in *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'île de La Réunion*, Saint Denis, 1863, pp. 12-24.

Au premier janvier 2006, 85 % des habitants sont natifs de l'île. 10 % sont nés en France métropolitaine, mais peuvent avoir des liens familiaux avec La Réunion. 4 % des habitants sont nés à l'étranger¹. Les plus représentés sont ceux nés à Madagascar, aux Comores et à l'île Maurice. Au premier janvier 2007, la population de l'île est estimée à 793 000 habitants, dont 35 % ont moins de 20 ans. En effet, l'âge moyen des réunionnais est de 32 ans. Ces chiffres sont révélateurs de la jeunesse de la population réunionnaise. Et selon l'INSEE, en 2030, l'île comptera plus d'un million d'habitants².

Dès les premières décennies sont présents à Bourbon des Français, des Indiens, des Malgaches, des Indo-Portugaises³. Ainsi, longtemps avant l'esclavage est présente sur l'île une population pluriethnique de laquelle résulte le métissage actuel.

A ce jour, après avoir traversé la longue période régie par un système esclavagiste et le pacte colonial, la population de l'île est composée de Cafres descendants des esclaves africains et malgaches, de Petits Blancs, descendants des premiers colons, de « Zarabes », Indo-musulmans provenant du Nord-Ouest de l'Inde, de « Malbars » et Tamouls provenant du Sud de l'Inde et de Chinois⁴. A ces différents groupes ethniques résidentiels viennent s'ajouter des métropolitains, des Malgaches, des Mahorais, des Comoriens, des Mauriciens, etc.

En revanche, si dès 1638 (ou 1640)⁵, par des prises de possession successives au nom du Roi de France, les Français sont présents dans l'île, ce n'est qu'en 1665 qu'elle est colonisée de manière durable. C'est le début du peuplement de l'île et de l'émergence de la société réunionnaise. Ainsi, sur un territoire étroit mais néanmoins ouvert, la société réunionnaise émerge d'une histoire qui s'étale quasiment sur

¹ INSEE, *Recensement de la population*, Economie de La Réunion, Hors série n°7, 2009, p. 13.

² INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2008-2009, pp. 56-58.

³ Jean Barassin, « L'esclavage à Bourbon avant l'application du Code Noir de 1723, *Bulletin Académie de l'île de La Réunion*, Vol. 17, Saint Denis, 1957, pp. 12-13.

⁴ Pour une estimation numérique concernant ces différents groupes, cf. les travaux de Nicolas Roinsard, *La Réunion face au chômage de masse*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005, p. 39.

⁵ Selon Mario Serviabe cette date de prise de possession de l'île n'est pas certaine : in *Rayonner, Histoire de l'île de La Réunion*, Saint André : Océan Editions, Sainte Clotilde : ARS-Terres créoles, 1995, p. 22.

« *trois cents ans de colonisation* »¹, au cours desquels l'économie de l'île doit son expansion à un système esclavagiste et colonialiste, avant de connaître des transformations qui ne vont réellement s'amorcer qu'avec les mutations économiques et sociales des années 1960 et 1970².

B – Brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise³ : de la longue période coloniale à nos jours

A la création de la Compagnie des Indes Orientales en 1664, à laquelle Colbert s'intéressa, le Roi de France cède l'île, appelée alors Bourbon. Représentée par un gouverneur, premier personnage de l'île, la Compagnie a les pleins pouvoirs économiques, et dans ce système, elle a officiellement un monopole de commerce⁴.

Dès lors, au nom du Roi de France, la Compagnie des Indes Orientales administre l'île Bourbon : « *Elle assure son peuplement, sa mise en valeur économique, organise sa défense, la dote de routes et d'entrepôts pour faciliter le ravitaillement des navires de la Compagnie, rend la justice déléguée, détermine et prélève les impôts, veille à la formation intellectuelle des habitants. Elle est partisane d'une politique de centralisation administrative.* »⁵

Durant pratiquement un siècle et jusqu'à sa faillite, la Compagnie va gérer et « *structurer* » Bourbon par un système articulé autour de « *l'esclavage et [du] pacte colonial* ». Dès son origine, l'économie de l'île, « *dépendante de l'extérieur* », est contrôlée rigoureusement par la Compagnie.

¹ Auguste Brunet, *Trois cents ans de colonisation : La Réunion*, Paris : Editions de l'empire français, 1948.

² Yvan Combeau et al., *Histoire de La Réunion. De la colonie à la région*, Université de La Réunion, CRESOI, SEDES, 2001, p. 167.

³ Ce travail n'ayant pas pour objectif de revisiter de manière exhaustive l'histoire de La Réunion, nous renvoyons ainsi nos lecteurs aux divers travaux réalisés par les chercheurs de l'Université de La Réunion dont Yvan Combeau, Prosper Eve, Sudel Fuma, Edmond Maestri, etc. Voir aussi les travaux de Jean Benoist, Auguste Brunet, Jean Defos Du Rau, Hubert Gerbeau, André Scherer ; et plus récemment, Danielle Nomdedeu-Maestri, *Chronologie de La Réunion. De la découverte à la départementalisation*, Université de La Réunion, CRESOI, SEDES, 2001.

⁴ Auguste Brunet, *ibid.*, pp. 20-21.

⁵ Yvan Combeau et al., *ibid.*, p. 14.

Si après la colonisation dans le dernier tiers du XVII^{ème} siècle la population développe des activités agricoles autour des cultures vivrières et de l'élevage pour ses propres besoins, elle le fait aussi sur les incitations des administrateurs de la Compagnie¹. Quand la culture du café est imposée aux colons propriétaires d'esclaves², le but est de « *doter [l'île] d'une denrée d'exportation vers le marché métropolitain* »³ puis celui de l'Europe. Le développement de la culture des épices à la fin du XVII^{ème} siècle, qui demande une main d'œuvre importante, résulte également de la même logique économique. En fait, d'abord par « *petites touches* » puis après 1715, c'est une société de plantation esclavagiste qui émerge à Bourbon⁴. En 1767, trois ans après sa rétrocession au Roi de France, l'île compte 21 047 esclaves et 5 237 Blancs⁵. C'est avec la nouvelle forme économique qui résulte de l'expansion de la production industrielle du sucre à partir de 1815 que le nombre d'esclaves augmente de manière significative⁶ dans l'île pour atteindre un pic de 71 000 en 1830⁷, avec de nombreuses introductions illicites.

Cependant, il est important de retenir que, dans le système esclavagiste, « *l'esclave est un investissement. En l'achetant, un maître immobilise une partie de son capital. [...] Le bon esclave est [...] celui qui ne laisse pas paraître sa peine après l'épreuve de désocialisation, de son voyage infernal vers une terre inconnue et de sa déshumanisation dès son arrivée en ce nouveau lieu* ».⁸

Au moment de l'abolition de l'esclavage le 20 décembre 1848, ce sont 62 000 esclaves qui deviennent libres officiellement⁹. Cet effectif représente 60 % de la population de l'île.

¹ Hubert Gerbeau, « Le rôle de l'agriculture dans le peuplement de La Réunion » in *Histoire, Cahier du centre universitaire de La Réunion*, n°8, décembre 1976, pp. 61.

² Auguste Brunet, op. cit., pp. 47-48.

³ Yvan Combeau et al., op. cit., p. 38.

⁴ Ibid.

⁵ Hubert Gerbeau, ibid., p. 62.

⁶ Sudel Fuma, *Une colonie Ile à sucre. L'économie de La Réunion au XIX^e siècle*, Saint André : Océan Editions, 1989.

⁷ Yvan Combeau et al., ibid., p. 47.

⁸ Prosper Eve, « Les esclaves de Bourbon à l'œuvre » in *Revue Historique des Mascareignes*, Association Historique Internationale de l'Océan Indien, n°2, 2000. p. 41.

⁹ Sudel Fuma, *L'abolition de l'esclavage à La Réunion. Histoire de l'insertion des 62 000 affranchis de 1848 dans la société réunionnaise*, Saint André : Groupe de Recherche sur l'Archéologie et l'Histoire de la Terre Réunionnaise et Océan Editions, 1998.

Par ailleurs, deux phénomènes tout aussi importants que celui de l'esclavage participent au processus global de construction de la société réunionnaise et de son peuplement : « *le marronnage* » et « *la paupérisation des Blancs* ».

Le marronnage est caractérisé dès le peuplement de l'île par la fuite vers l'intérieur très escarpé des terres d'individus voulant échapper au système servile : dont des Malgaches, des Africains, des Indiens mais aussi des Créoles. Pour Raoul Lucas, « *le marronnage est la preuve vivante de l'existence chez l'esclave d'une conscience qui refuse de se laisser limiter par les modes de penser ou la manipulation des propriétaires* »¹. Les « marrons » feront l'objet d'une chasse à l'homme organisée d'une grande violence dont certains seront ramenés sans vie.

Si, dans la logique du système servile, ce sont les esclaves qui sont pauvres, à Bourbon, viennent s'associer aux personnes libres vivant dans la misère, une partie de la population blanche, les « Petits Blancs » propriétaires, qui font les frais du système économique et de gestion colonialiste, dans la deuxième partie du XVIII^{ème} siècle et au début du XIX^{ème}. Peu à peu, les « Petits Blancs » propriétaires sont écartés du système économique et leur appauvrissement pose des problèmes sociaux². « *Dépossédés, ils se réfugiaient dans les Hauts à la limite des terres cultivées, vivant de chasse, de pêche, de cueillettes, mais aussi de rapines sur les habitations* » et « *menaient une vie bien semblable à celle des Noirs marrons* »³. Avec difficulté, la colonie tentera de se débarrasser de cette population gênante. Plusieurs projets sont envisagés : « *enrôlement dans l'armée, émigration vers les Seychelles, Rodrigues. [...], la colonisation méthodique des cirques* »⁴. Cependant, la solution retenue sera de les installer dans un quartier créé au sud de l'île.

De 1848 à la départementalisation en 1946, l'île de La Réunion est officiellement une colonie sans esclave et son nouveau profil se dessine au cours de

¹ Raoul Lucas, *Bourbon à l'école...*, op. cit., p. 38.

² André Scherer, *La Réunion*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994, p. 33.

³ Ibid., p. 32.

⁴ Ibid., pp. 31-33.

différentes étapes. Pour Eugène Souris, après l'abolition de l'esclavage, « *le nivellement des couches sociales allait s'accroître* »¹.

Cependant, bien que les choses évoluent et que la société réunionnaise connaisse des changements profonds qu'il ne s'agit pas de nier ici, avant d'aller plus loin, peut-on admettre sans s'interroger que deux siècles d'esclavage n'ont laissé aucune trace, voire aucune empreinte dans cette « *société imprévue* »² « *née de multiples apports humains* »³?

Quand Jean Defos Du Rau, vers la fin des années 1950, s'interroge sur la « *stagnation économique et sociale* »⁴ de La Réunion voire sa « *paralysie* » jusqu'à la départementalisation, aux différentes causes possibles il associe « *la nostalgie de l'esclavage* » : « *Beaucoup d'éléments blancs ne se sont pas encore habitués à son abolition, tout en approuvant celle-ci très sincèrement en principe. Lorsqu'il a fallu considérer en salarié libre le manœuvre grâce au travail duquel il faisait si bon de vivre sous la varangue fleurie, le Blanc a bien accepté le fait, mais a gardé au fond la mentalité de l'ancien maître, et, d'abord, cette idée foncière qu'entre lui et le peuple de couleur il y a un abîme.* »⁵ Aussi, à lire le récit de Sudel Fuma dans l'avant-propos de son ouvrage « *L'abolition de l'esclavage à La Réunion. Histoire de l'insertion des 62 000 affranchis de 1848 dans la société réunionnaise* » : « *les rémanences de l'esclavage sont bien réelles* »⁶. Pour Raoul Lucas, « *il est difficile d'admettre que ce système n'ait pas marqué les individus dans leurs comportements présents tant dans leurs relations que dans leur psychisme* »⁷. Enfin, Hubert Gerbeau « *constate que l'esclavage, malgré sa disparition officielle au XIX^e siècle, continue – à des degrés divers – à peser sur les réalités sociales, sur la vie politique*

¹ Eugène Souris, *Histoire Abrégée de l'île de La Réunion*, Saint Denis : Librairie Cazal, 1954, p. 60.

² Jean Benoist, « Héritages, naissance et structure d'une société » in *La Réunion dans l'Océan Indien*, Paris : CHEAM, 1985, p. 1.

³ Ibid.

⁴ Jean Defos Du Rau, « L'île de La Réunion. Etude de géographie humaine », Thèse d'Etat, Institut de géographie Faculté des lettres Bordeaux, 1960, p. 506.

⁵ Ibid., pp. 507-508.

⁶ Sudel Fuma, op. cit., p. 7.

⁷ Raoul Lucas, op. cit., p. 25.

mais aussi sur les représentations et fantasmes [...] »¹. Comme dans d'autres pays de la zone Océan Indien, à La Réunion « l'esclavage semble être resté très présent dans les consciences et dans l'inconscient des populations »².

La période de 1848 à 1870 est marquée par « l'émancipation des esclaves et l'engagisme ». Cependant, l'intégration et l'insertion des nouveaux affranchis qui sont analphabètes, ne sont pas acquises dans les premières années, ni ne se font sans difficulté dans la nouvelle société économique coloniale³. Selon Sudel Fuma, « deux siècles d'esclavage avaient forgé une mentalité particulière dans la colonie, qui consacrait la supériorité de la race blanche sur la race noire. Quelles que soient les mesures législatives rétablissant l'égalité des races, le Blanc des colonies ne pouvait accepter l'intégration des anciens esclaves dans sa sphère sociale jusque-là hermétiquement fermée à tous les hommes de couleur. L'ancienne population libre s'opposa violemment à l'insertion sociale et politique des nouveaux affranchis »⁴. Ainsi, les nouveaux citoyens libres de couleur vivront au jour le jour et dans la pauvreté. Avec l'abolition des esclaves, principalement originaires de Madagascar et de la côte d'Afrique Orientale⁵, l'île a besoin de main d'œuvre et la société de plantation dont l'économie est en plein essor doit s'adapter aux nouvelles conditions, d'où l'appel aux engagés, estimés à la fin de 1859 à 37 005 Indiens, 27 522 Africains et 443 Chinois⁶. Les Indiens et les Africains sont les plus nombreux à se fixer dans l'île, ce qui n'est pas sans influence sur l'évolution sociologique et démographique de la société réunionnaise.

Après la grande période « heureuse », l'économie sucrière est en déclin à partir du début de la deuxième moitié du XIX^{ème}. « La concurrence du sucre de betterave à partir de 1861, la maladie du borer qui frappe la canne en 1863, le choléra en 1859, le paludisme en 1865 portent les premiers coups sérieux à

¹ Hubert Gerbeau, « L'esclavage dans les sociétés du sud-ouest de l'océan indien à partir des années 1960. Permanences, rémanences, résurgences », in *Revue Historique des Mascareignes*, Association Historique Internationale de l'Océan Indien, n°4, 2002, pp. 186 -187.

² Ibid., p. 190.

³ Sudel Fuma, *L'abolition de l'esclavage à La Réunion...*, op. cit.

⁴ Ibid., p. 143.

⁵ Hubert Gerbeau, *ibid.*, pp. 63-64.

⁶ Ibid., p. 64.

l'agriculture et à la population réunionnaise. [...]. Malnutrition, épidémie, alcoolisme font monter les taux de mortalité »¹. Cependant, le sucre régnera de nouveau avec une augmentation de la production qui dépasse en 1957 les 200 000 tonnes². Par ailleurs il faut préciser qu'au cours de la Première Guerre mondiale l'île est dans l'obligation de subvenir à ses propres besoins alimentaires par la production vivrière³.

Si d'aucun retient que l'histoire de l'île est dominée par l'économie sucrière, elle connaît aussi, tout au long de son émergence, diverses périodes marquées par la culture du café, des céréales, des épices, des cultures telles que celles du vétiver, du thé, du tabac, de l'ylang-ylang, de la vanille mais aussi du géranium. Pour Hubert Gerbeau, c'est l'agriculture qui a donné à la société réunionnaise « *sa marque distinctive. [...]. La canne à sucre a imposé sa tyrannie à l'économie. En trois siècles d'histoire, l'Asie, l'Afrique et l'Europe se sont rencontrées à La Réunion par la voie de l'Océan Indien* »⁴.

La départementalisation n'a pas un effet immédiat au niveau social, culturel et économique. Ce n'est que progressivement que le changement va s'opérer et, selon Jean Benoist, l'impact de la Métropole sera « *global et massif* ». Tout d'abord, il est « *volontaire et organisé. Il touche à l'équipement, à l'éducation, aux interventions sociales, aux tentatives dans le domaine économique etc... Il connaît des succès et des échecs* »⁵. Mais d'un autre côté il est « *incontrôlé. Effet secondaire en apparence, il submerge en fait le précédent. La Métropole, autrefois maintenue à distance, est entrée en force. Avec ses hommes, son argent, ses valeurs. Ses interventions techniques ont eu des effets sociaux imprévus : le désenclavement des hauts a drainé les gens dans les bidonvilles ; l'ouverture de chantiers a transformé bien des paysans en prolétaires semi-chômeurs ; l'afflux de fonctionnaires a imposé*

¹ Hubert Gerbeau, op. cit., p. 65.

² Ibid., p. 66.

³ Yvan Combeau et al, *Histoire de La réunion...*, op. cit., p. 101.

⁴ Hubert Gerbeau, ibid., p. 67.

⁵ Jean Benoist, *Un développement ambigu : structure et changement de la société réunionnaise*, Saint Denis : F.R.D.O.I., 1983, p. 152.

un modèle de vie et une croissance du tertiaire qui contredisent tout effort de développement »¹.

Ainsi, si l'agriculture est toujours présente à La Réunion, après la départementalisation la structure économique de l'île s'est lentement transformée pour tendre vers une tertiairisation qui prend de l'ampleur à partir des années 1960². Le secteur primaire qui occupait les deux tiers des actifs en 1946, n'en emploie que 8 % en 1990³. D'une économie de plantation structurée par la logique de l'exploitation coloniale, l'île de La Réunion connaît un développement qui, dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, se traduit par une augmentation progressive et significative des emplois dans le domaine du tertiaire, résultat « *d'une modification spectaculaire de la structure de l'activité économique réunionnaise* »⁴ due à la départementalisation : En 1982, 68,9 % des emplois se situent dans le tertiaire⁵.

Cependant, le système éducatif et les dispositifs de formation étant peu développés et les structures permettant une professionnalisation presque inexistantes, les emplois auxquels peut postuler la masse de la population locale sont ceux qui demandent peu de qualification. C'est surtout dans le secteur secondaire, dominé par le Bâtiment et les Travaux Publics que la population peu qualifiée est employée. Cette branche d'activité est considérée comme le secteur clé de l'économie réunionnaise. C'est sans doute dans ce secteur et celui de l'agriculture qu'on retrouve les adultes issus des générations non ou mal scolarisées qui ne peuvent accéder à un emploi dans les activités de service.

¹ Jean Benoist, op. cit.

² INSEE, *50 ans de vie économique et sociale : 1946 - 1996*, Economie de La Réunion, INSEE, n° 82- 83, 1996.

³ Ibid., pp. 32-33.

⁴ Jean-Yves Rochoux, « Du sucre aux services ou du développement économique à l'île de La Réunion ! » in Jean-Yves Rochoux, *5 études sur l'économie de La Réunion*, Les cahiers de l'EREDI, Université de La Réunion, n°1 à 5, 1985-1986, p. 63.

⁵ Ibid., p. 64.

Mais dans cette société en profonde mutation, « *la course à l'emploi débouche sur... le chômage !* »¹, bien que simultanément l'économie connaisse « *des taux de croissance remarquables* »². Et pour Jean-Yves Rochoux « *tout tient en quelques chiffres, en 1967 il y a un peu plus de 14 000 chômeurs et un taux de chômage d'environ 13 % : de 1967 à 1974 plus de 12 500 emplois sont créés (1800 par an) ce qui est bien mais 23 800 actifs supplémentaires arrivent sur le marché de l'emploi (3400) par an et le taux de chômage s'approche alors de 20 %, de 1974 à 1982 il y a une création annuelle d'emploi inférieure à 2 000 personnes mais 5 400 actifs supplémentaires, de 1982 à 1990 c'est 3 500 emplois environ mais avec plus du double d'actifs supplémentaires, soit 7 250 personnes* »³. En 2 000, au sens du Bureau International du Travail (BIT), La Réunion compte un taux de chômage de 36,5 %. C'est le taux le plus élevé, au-delà des taux observés en France métropolitaine et dans les autres Départements d'Outre-Mer (DOM) pour la même période : Métropole : 10 % ; Guadeloupe : 25,7 % ; Martinique : 26,3 % et Guyane : 25,8 %⁴.

A La Réunion, 60,8 % des 36,5 % de chômeurs de l'année 2000 ont moins de 25 ans. Dans la tranche des 25 – 29 ans ils sont 38,8 % à ne pas travailler, dans celle de 30 - 34 ans 36,6 %, entre 35 et 49 ans 31,5 %, et chez les plus 50 ans et plus, 22,9 % n'ont pas d'emploi⁵. En 2007, le taux de chômage global est de 24,2 % pour une population active de 313 062 individus⁶.

Si ce taux, supérieur à celui des autres Départements d'Outre-Mer et de la France métropolitaine, n'est pas flatteur, il cache un phénomène inquiétant qui prend de l'ampleur depuis les années 1990 : c'est le chômage des diplômés qui peut développer « *un sentiment d'injustice, de la rancœur, du découragement ...* »⁷.

¹ Jean-Yves Rochoux, « Quel chômage pour La Réunion en 2020 ? Perspectives et politiques », *Document de travail*, de 43 pages, non publié, Université de La Réunion, 9 avril 2000, p. 1.

² Ibid.

³ Ibid., pp. 1-2.

⁴ INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2000-2001, p. 109.

⁵ Ibid.

⁶ INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2008-2009, op. cit., pp. 75-85.

⁷ Jean-Yves Rochoux, « Longtemps déficiente, la formation précède aujourd'hui la croissance » in INSEE, *50 ans de vie économique et sociale : 1946 - 1996*, op. cit., pp. 22-25.

Pour clore cette partie sur l'émergence de la société réunionnaise caractérisée, d'un point de vue socioéconomique, ces dernières années par « *un développement ambigu* »¹ voire paradoxal², nous allons faire le point sur l'état de la pauvreté à ce jour. Entre 2001 et 2006 on constate une accentuation des inégalités : « *En 2006, un Réunionnais sur deux vit avec moins de 790 € par mois. En moyenne, son niveau de vie est plus faible qu'en France [Métropolitaine], même s'il a progressé de 4 % en cinq ans. Sur cette période, les inégalités de revenus se sont accentuées à La Réunion. Les plus modestes ont plutôt vu leur niveau de vie stagner même s'ils ont bénéficié des revalorisations des minima sociaux. Les plus aisés ont fortement accru leurs revenus dans un climat économique favorable.* »³ En 2006 le taux de personnes vivant sous le seuil de pauvreté à La Réunion a augmenté par rapport à 2001, ce seuil étant fixé à 473 € par unité de consommation⁴. Par ailleurs, il est constaté également que le risque de pauvreté s'accroît avec l'augmentation du nombre d'enfants.

C'est dans cette dynamique d'une grande complexité, dont nous venons de tenter de décrire brièvement quelques grandes lignes de forces, que se constitue la société réunionnaise que nous connaissons et dans laquelle, progressivement, s'est mis en place un système éducatif qui, pendant pratiquement trois siècles, a été élitiste, discriminatoire et fermé aux groupes sociaux les plus pauvres, dont les esclaves.

C - La mise en place de l'École : de Bourbon à La Réunion

Quelle place occupe l'École dans une société coloniale avec esclaves, « sans » esclaves, puis dans une société dotée du statut de département français d'Outre-Mer et de Région Européenne Ultrapériphérique ? On peut répondre sans détour en disant que, dans un premier temps, préoccupé par des objectifs d'ordre

¹ Jean Benoist, op. cit.

² Jean-Yves Rochoux, « Quel chômage pour La Réunion en 2020 ... », op. cit., p. 1.

³ INSEE, *Diagnostic de la pauvreté à La Réunion*, Economie de La Réunion, n°134 avril 2009, p. 6.

⁴ Une Unité de consommation (UC) : système de pondération attribuant un coefficient à chaque membre du ménage : 1 UC pour le premier adulte du ménage, 0,5 UC pour les autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 UC pour les enfants de moins de 14 ans, in INSEE, *ibid.*, p. 38.

économique, l'instruction n'a pas semblé être une priorité du pouvoir colonial. Pour autant, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu des tentatives de mise en place d'un système éducatif à Bourbon.

Prosper Eve repère quatre étapes dans la mise en place de l'École de Bourbon à La Réunion : « *De 1664 à 1815 : c'est le temps des tâtonnements. De 1816 à 1871 : celui du triomphe des écoles primaires congréganistes. De 1872 à 1964 : celui de la percée des écoles primaires laïques à une époque où l'enseignement reste élitiste. De 1965 à nos jours : c'est le temps de la démocratisation de l'enseignement avec l'affirmation du secondaire.* »¹ On peut ajouter que l'enseignement supérieur et universitaire ont connu une expansion importante ces dernières années².

1. Du début du peuplement à 1815 : « *Le temps des tâtonnements* »

« *Le temps des tâtonnements* » est marqué par « *le sous équipement scolaire* »³ au cours duquel « *les colons ne semblent guère préoccupés par les problèmes éducatifs* »⁴. Néanmoins, malgré de grandes difficultés financières, matérielles, en moyens humains compétents, cumulés à l'opposition d'une certaine frange de la population coloniale, des indices montrent une volonté de la Compagnie des Indes d'instruire.

Au début du XVIIIème siècle, c'est à l'Eglise que la Compagnie confie l'instruction des enfants des colons. Cependant, « *l'autoritarisme du gouverneur* »,

¹ Prosper Eve, *Histoire abrégée de l'enseignement à La Réunion*, Saint Denis : Centre de la Culture, de l'Education et de l'Environnement, 1990.

² Claude Parain et Christian Larbaut, « L'enseignement supérieur en pleine croissance » in INSEE, Economie de La Réunion, n° 65, 1993. Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), *L'enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques (RUP), (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)*, Paris : Editions Karthala, 2006. INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2008-2009, pp. 148-149.

³ Guy Lombard, « L'enseignement à La Réunion : Pistes de recherches » in Actes de la Table Ronde de l'Association Internationale de l'Océan Indien, *Le mouvement des idées dans l'Océan Indien*, juin 1982, Saint Denis : NID, 1985, p. 364.

⁴ Ibid.

et le manque de moyens associés au désintérêt des familles sont des éléments parmi d'autres qui affaibliront le fonctionnement des écoles presbytérales¹.

Par des accords passés avec les Lazaristes en 1712 et 1736, un collège sort des terres Bourbonnaises en 1759. Mais, très vite, il perd sa fonction première et est transformé en caserne, faute de moyens financiers et en raison du personnel enseignant religieux vieillissant.

Il faut aussi noter dans cette période deux actions de courte durée : celle d'une religieuse en faveur de l'éducation des filles, et la création du collège colonial en 1792 qui cessera son activité en 1797.

Pendant cette « période d'essais infructueux », les écoles publiques sont peu nombreuses, mal outillées, confiées, à quelques rares exceptions, à des maîtres peu instruits et mal rétribués².

Quoique peu fréquent, un autre acteur apparaît dans la première moitié du XVIII^{ème} siècle en la personne du précepteur, auquel font appel certaines familles parmi les plus aisées, pour instruire leurs enfants. Cependant, dans ce cadre tâtonnant de la mise en place de l'École à Bourbon, certaines d'entre elles préfèrent envoyer leur progéniture en France métropolitaine et, à partir de 1798, là aussi pour les plus riches, le lycée impérial de l'île de France (île Maurice) offrira une autre opportunité d'instruction.

Pour conclure cette première période, du début du peuplement à 1815, avec Guy Lombard nous dirons qu'à Bourbon « l'instruction [...] a été réservée à une minorité et qu'elle n'a été dispensée ni aux esclaves, ni aux petits blancs »³.

¹ Prosper Eve, op. cit., p. 9.

² François Payet, « L'évolution de l'enseignement primaire à La Réunion » in *Bulletin de l'Académie de La Réunion*, Vol. 10, 1929-1930, pp. 49-79.

³ Guy Lombard, op. cit., p. 365.

2. De 1815 à 1946, la structuration d'un système éducatif : tensions et enjeux

Pour la période de 1815 à 1946¹, une autre dynamique va se mettre en place. Ainsi, dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, des efforts sont entrepris et un véritable système éducatif se structure de manière « durable »² dans la colonie. Toutefois, comment faire cohabiter, sans tensions, dans un même espace scolaire des groupes sociaux qui ont toujours vécu à distance ? Quels sont les enjeux pour le pouvoir colonial ?

De 1816 à 1849, plusieurs écoles seront créées. Malgré des difficultés pour faire face aux demandes et une installation qui ne se passe pas très bien, suivies de différents échecs caractérisés par la fermeture de plusieurs écoles³, au devant de la scène sont présents les frères des Ecoles Chrétiennes pour l'instruction et l'éducation des garçons, et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny pour les filles.

Cependant, la grande révolution est que « *l'enseignement est donné aussi bien aux enfants des blancs qu'à ceux des libres. Dans les années 40, les jeunes esclaves doivent également être instruits* »⁴. Nous reviendrons sur ce dernier point ci-dessous. « *En 1831, à Saint Denis les frères suppriment la distinction entre classe blanche et classe libre.* »⁵ Ainsi, dans la même salle de classe, sont accueillis des Blancs et des « libres de couleur », ce qui a été source de tensions qui, *in fine* conduisent à la fermeture de l'école⁶ de Saint Pierre, alors qu'à Saint Denis cela entraîne « *le départ des enfants dont les parents ne tiennent pas à voir leurs garçons s'asseoir auprès d'un enfant d'affranchis* »⁷.

¹ Pour une analyse approfondie de la mise en place de l'école à Bourbon durant cette période, voir l'ouvrage déjà cité de Raoul Lucas, auquel nous empruntons beaucoup dans cette partie : *Bourbon à l'école - 1815-1946*, Saint André : Association Echos & Océan Editions, 1997, qui a été revu et enrichi, puis réédité en 2006.

² Guy Lombard, op. cit., p. 366.

³ Raoul Lucas, ibid., pp. 76-81.

⁴ Guy Lombard, ibid.

⁵ Prosper Eve, op. cit., p. 19.

⁶ Raoul Lucas, ibid., p. 79.

⁷ Ibid.

Concernant les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny qui ont en charge l’instruction et l’éducation des filles à Bourbon, leur installation est aussi émaillée de difficultés en tout genre, qu’elles surmonteront en partie en étant autorisées à ouvrir des classes et des pensionnats payants parallèlement à ceux qui sont gratuits. Cependant, « *en 1835, à Saint Denis, la supérieure décide d’accueillir au pensionnat des enfants illégitimes. Comme les frères, les sœurs de St-Joseph enregistrent une chute de leurs effectifs à la suite de cette décision* »¹.

Dans cette dynamique de la mise en place d’un système éducatif, sous le contrôle vigilant de l’ordre colonial, l’île se dote également d’un établissement nommé « Collège Royal de l’île Bourbon », créé en 1818, et qui devient le Lycée de l’île de La Réunion en 1848, Lycée Colonial en 1849, puis Lycée impérial de Saint Denis en 1853, avant de devenir Lycée Leconte de Lisle en 1897². Dès lors, le Collège Royal devient la « *pièce maîtresse de la structure de domination de la société coloniale* »³. Du collège au futur lycée, durant de longues années, cette structure « *sous haute surveillance* » de l’autorité coloniale jouera un rôle important, voire déterminant, dans la formation de l’élite réunionnaise.

Mais qui sont les élèves qui bénéficient de la culture d’excellence dispensée au Collège Royal à sa transformation en lycée ? « *Le collège Royal n’accepte pas les libres de couleur* »⁴, et pendant longtemps « *l’accès au Lycée est totalement verrouillé, déterminations sociales et discriminations raciales se combinent pour aiguiller sur d’autres chemins que le lycée* »⁵ les enfants non issus de la bourgeoisie coloniale, même s’ils sont méritants d’un point de vue scolaire. A ce propos, l’histoire d’Albert RAMASSAMY rapportée par Raoul Lucas, est assez illustrative : « *En 1941, Albert RAMASSAMY, issu d’une famille pauvre, dont les ancêtres originaires de l’Inde sont arrivés à la Réunion comme travailleurs engagés, fait sa rentrée au lycée Leconte de LISLE. Poursuivi par les vindictes racistes de ses*

¹ Prosper Eve, op. cit., p. 20.

² Guy Lombard, op. cit., p. 367.

³ Raoul Lucas, « de l’école coloniale à l’école républicaine », AKOZ, n°11, 2001, p. 8.

⁴ Raoul Lucas, *Bourbon à l’école...*, op. cit., p. 160.

⁵ Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), *L’enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques (RUP)...*, op. cit., p. 48.

*condisciples [...], Albert RAMASSAMY quitte le lycée au bout d'une semaine. C'est au Cours Normal, seule voie tolérée pour les enfants méritants de milieux modestes, qu'il achèvera ses études. En 1983 Albert RAMASSAMY est élu sénateur socialiste de la Réunion. »*¹

Pour revenir à la scolarisation des esclaves à Bourbon, rappelons qu'en 1848, ce sont 62 000 esclaves, représentant 60% de la population, qui deviennent citoyens libres. Ces nouveaux libres se rajoutent aux libres de couleur et Petits Blancs pauvres qui composent la société réunionnaise. Avant l'abolition de l'esclavage à Bourbon, l'instruction de la population servile est « *délaissée* », négligée. Et, si instruction religieuse il y a eu pour les esclaves, elle « *ne nécessite pas leur alphabétisation* »² ! Selon Victor Schœlcher, au 31 décembre 1845, l'instruction religieuse « *est nulle* »³ et dans les écoles gratuites à Bourbon aucun esclave n'était accueilli⁴. La règle est qu'à chacun des sous-ensembles sociaux composant la société bourbonnaise correspond un espace scolaire particulier⁵. L'instruction étant un enjeu capital dans le processus de reproduction du pouvoir colonial, à Bourbon le système scolaire est sélectif, élitiste, discriminatoire et fermé. Finalement, au tout début du XX^{ème} siècle, dans la population, « *7 réunionnais sur dix [sont] illettrés* »⁶.

Comme pour la création du Collège Royal, la mise en place de l'enseignement supérieur n'échappe pas aux débats et controverses ayant pour enjeux la formation de l'élite de l'ordre colonial et sa pérennisation. Cependant, contrairement à la structure qui a porté le Collège Royal, en 1835, « l'Ecole Spéciale de Droit » qui ouvre ses portes dans une société qui compte 70 000 esclaves⁷, après de longues années de discussions, de débats et de tentatives de création, dont une privée, est fermée un an plus tard. C'est ainsi que jusqu'en 1926, année de la création de « l'Ecole de Droit », La Réunion est dépourvue de cycle d'enseignement

¹ Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), op. cit., p. 49.

² Prosper Eve, op. cit., p. 13.

³ Victor Schœlcher, *Esclavage et colonisation*, Paris : Presses Universitaires de France, 1948, p. 120.

⁴ Ibid.

⁵ Raoul Lucas, *Bourbon à l'école...*, op. cit.

⁶ Prosper Eve, *ibid.*, p. 27.

⁷ Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), *ibid.*, pp. 39-43.

supérieur. Par un système de bourses, les jeunes Réunionnais vont faire leurs études dans les facultés métropolitaines¹. Même si elle est critiquée et remise en cause, « l'École de Droit », qui est peu coûteuse, est la seule forme d'enseignement supérieur existant à La Réunion jusqu'au terme de la période coloniale², en 1946.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel et technique, si en 1843 le projet d'une école d'Arts et Métiers aboutit et si, le 20 octobre 1858, un arrêté fonde l'École Professionnelle de La Providence, dans l'objectif de répondre aux besoins de formation de la main d'œuvre nécessaire à l'industrie coloniale, il faut néanmoins préciser que, de 1830 à 1870, de nombreuses tentatives de mise en place d'un enseignement à caractère professionnel échoueront³.

Du coup, après la disparition des deux écoles que nous venons de citer, à l'aube de la départementalisation, l'enseignement professionnel et technique, qui a été « l'objet de nombreuses controverses »⁴ dans le système colonial, « est [alors] anecdotique »⁵.

3. De la départementalisation à nos jours ou « de l'École coloniale à l'École républicaine »⁶

A l'aube de la départementalisation, « la colonie est un territoire marqué par une profonde misère »⁷. « Le retard économique, social et intellectuel pris par la masse de la population pendant trois siècles de colonisation »⁸ est considérable.

En 1946, avec la départementalisation, « la donne change pour l'école ; mais le système est si déficient que les douze années de la Quatrième République ne

¹ Raoul Lucas et Karin Radojcic, op. cit.

² Ibid.

³ Raoul Lucas, *Bourbon à l'école...*, op. cit., p. 215.

⁴ Ibid., p. 214.

⁵ Raoul Lucas, « de l'école coloniale à l'école républicaine », op. cit., p. 12.

⁶ Driss Alaoui et Frédéric Tupin, « L'École réunionnaise, un modèle ambivalent » in Eliane Wolff et Michel Watin (dir.), *La Réunion, une société en mutation*, op. cit., p. 125.

⁷ Yvan Combeau, *Une décolonisation française. L'île de La Réunion 1942-1946*, Saint André : Océan Editions, 2006, p. 11.

⁸ André Scherer, op. cit., p. 95.

peuvent suffire à le rendre efficace »¹. Cependant, si de nombreuses infrastructures « *avaient été laissées à l'abandon* »², dont les écoles, au moment de la départementalisation, les éléments constitutifs d'un système éducatif existent bien à La Réunion. Il est notamment caractérisé par un parc comprenant des écoles élémentaires privées, publiques, coloniales et communales. On y trouve également des cours complémentaires qui préparent les élèves au brevet élémentaire³. Au terme de l'année scolaire 1947-1948, selon Raoul Lucas, le système éducatif de « *l'île compte 254 écoles, 4 de plus qu'en 1946. Les écoles publiques sont au nombre de 210 et sur les 44 écoles privées 26 sont congréganistes. 38 000 élèves étaient inscrits dans ces écoles. Les écoles publiques se répartissent en nombre égal – 54 – entre écoles de garçons et écoles de filles et 102 écoles sont donc mixtes* »⁴. Cependant, la surcharge des classes est un phénomène marquant du système éducatif de cette période. En 1949, nombreuses sont les classes de plus de 100 élèves. Existente même quelques classes de plus de 150 élèves⁵.

Au niveau du secondaire, existent deux lycées publics situés dans le chef lieu dont un accueille les garçons et l'autre les filles. Sont également comptabilisés deux établissements privés accueillant d'une part les séminaristes, et d'autre part les garçons qui n'ont pas eu de place au lycée.

Toutefois, ces structures sont insuffisantes et en 1954, nombreux sont les enfants non scolarisés : « *36 % de la population scolaire ne fréquente pas l'école* »⁶ et « *en 1956, le département n'a pas suffisamment d'écoles pour accueillir tous les enfants qui se présentent chaque rentrée* »⁷.

¹ Prosper Eve, « Education, culture à La Réunion dans les années 1960 », in *Revue Historique des Mascareignes, Association Historique Internationale de l'Océan Indien*, n°4, 2002, p. 147.

² Jean Defos Du Rau, op. cit., p. 563.

³ Raoul Lucas, « Le développement de la scolarisation... un cas d'école ? », op. cit.

⁴ Raoul Lucas, « L'enseignement à l'aube de la départementalisation », in *Economie de La Réunion*, INSEE, n°42, 1989, p. 7.

⁵ Ibid., pp. 7-8.

⁶ Prosper Eve, ibid.

⁷ Ibid.

Si, pour reprendre les propos de Raoul Lucas, « à La Réunion c'est vers la fin de la décennie 1950 que les lois républicaines finissent par franchir les portes de l'École »¹, marquant ainsi « la fin de l'ordre colonial avec ses discriminations et exactions »², néanmoins le retard est tellement important que « pendant les dix premières années de la Cinquième République, l'école n'est pas en mesure de former tous les jeunes Réunionnais et de leur donner l'espoir d'une vie meilleure »³. « 11 à 16 % d'enfants scolarisables de 6 à 14 ans ne fréquentent pas l'école dans la seconde moitié des années 1950 et au début des années soixante. Ils sont appelés à grossir le peloton des analphabètes. [...]. Des enfants quittent l'école prématurément à l'âge de douze ans parce qu'ils n'en tirent aucun profit, parce qu'ils sont dégoûtés d'être laissés-pour-compte par l'enseignant et d'entendre des remarques désobligeantes, parce que l'école telle qu'elle fonctionne n'offre aucune perspective d'avenir aux élèves en difficulté. »⁴

Concernant l'enseignement secondaire, « dans la décennie qui suit la mise en place de la départementalisation [il] reste verrouillé à La Réunion, dans l'incapacité dès lors de dégager une clientèle accrue vers le supérieur »⁵. Le seul recours pour La Réunion, c'est de rattraper son retard en ouvrant l'enseignement secondaire. Pas à pas, le système éducatif réunionnais va se développer, se démocratiser et l'instruction sera une priorité première, voire « absolue » : « différents fonds et crédits seront conjugués pour permettre à l'éducation de se développer »⁶. De nombreux établissements scolaires sortent de terre, dont un lycée dans le sud de l'île, en 1964, et le recrutement et la formation des enseignants seront massifs. La démocratisation de l'éducation et de la formation permet de passer d'un taux d'analphabètes de plus 60% pour les plus de quinze ans, en 1954, à 39 % en 1967, puis à 22 % en 1982⁷. Toutefois, cette baisse n'exclut pas qu'en 1982, 70 %

¹ Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), op. cit., p. 71.

² Raoul Lucas, « Le développement de la scolarisation... un cas d'école », op. cit., p. 35.

³ Prosper Eve, op. cit., p. 148.

⁴ Ibid.

⁵ Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir.), ibid., p. 62.

⁶ Raoul Lucas, ibid., p. 27.

⁷ Jacques Pougnaud et Claude Parain, « La lutte contre l'illettrisme n'est pas gagnée » in INSEE, *L'illettrisme*, Economie de La Réunion, Saint Denis, n° 87, 1997, pp. 12-13.

des jeunes sortent du système scolaire sans formation professionnelle¹. Jeunes qui, par ailleurs, ont un niveau scolaire général tellement fragile et lacunaire qu'ils deviennent plus tard « *des analphabètes fonctionnels* »².

« *En 1985, l'école primaire ne permettait encore qu'à six élèves sur dix d'accéder en sixième* »³, jusqu'à la même période « *le collège constituait pour la majorité des jeunes un palier d'orientation vers la vie active, ou au mieux vers le lycée professionnel* »⁴ et que « *le taux d'accès en terminale était alors de 18,3 %* ». C'est dans ce contexte scolaire que l'analyse de Myriam Chevillon et Claude Parain⁵, à l'image des travaux de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron⁶, montre que « *l'origine sociale* » est l'un des éléments explicatifs de l'« échec scolaire » à La Réunion. Les jeunes qui réussissent sont issus des familles favorisées. Et ceux « *issus des milieux défavorisés qui réussissent et entrent en seconde de L.E.G.T. appartiennent à des familles dont le comportement est proche de celui des milieux favorisés* »⁷. Par ailleurs, est mise aussi « *en évidence une forte corrélation entre le redoublement à l'école primaire et l'orientation des jeunes à l'issue du collège* »⁸.

Ainsi, bien que des progrès aient été réalisés, ces indicateurs montrent que « *le caractère socialement sélectif de l'enseignement réunionnais est encore bien marqué, la démocratisation de l'accès aux études étant simplement amorcée* »⁹.

¹ André Scherer, op. cit., p. 113.

² Définition : « *Est fonctionnellement analphabète toute personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire et écrire, à calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté* » : UNESCO, 1958 in INSEE-CARIF-OREF-CIRILLE, *L'illettrisme à La Réunion, Volet 2 : des hommes*, Saint Denis, 1996, p. 3.

³ Claude Parain et Christian Larbaut, « L'enseignement supérieur en pleine croissance », op. cit., p. 6.

⁴ Myriam Chevillon et Claude Parain, « Parcours scolaires et milieu social à La Réunion » in *Education et Formations*, n°38, 1994, p. 52.

⁵ Ibid.

⁶ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit, 1964.

⁷ Myriam Chevillon et Claude Parain, op. cit., p. 51.

⁸ Ibid.

⁹ Driss Alaoui et Frédéric Tupin, op. cit., p. 126.

C'est la création d'une Académie de plein exercice qui va permettre au système éducatif réunionnais de redynamiser son processus de démocratisation de l'enseignement.

« *L'Académie, une instance majeure* »¹

La transformation du vice-rectorat, dont s'est dotée La Réunion en 1946, en Académie de plein exercice le 1^{er} décembre 1984, marque une nouvelle étape dans le développement du système éducatif réunionnais. C'est un « événement majeur » qui « ouvre l'ère d'une logique quantitative de l'offre scolaire »² que Raoul Lucas appelle la « troisième déferlante »³.

Dès lors, « *La Réunion possède désormais l'outil stratégique nécessaire pour une politique [d'éducation et] de formation à la mesure des enjeux auxquels elle est confrontée* »⁴.

Pendant les dix premières années, suite à la création de l'Académie, des efforts collectifs sont consentis. L'état injecte des moyens financiers et humains importants. Les écoles, les collèges, les lycées se construisent et l'enseignement supérieur se développe. C'est également au cours de cette période que l'on observe une ouverture du collège au plus grand nombre. Le taux d'élèves qui atteint le lycée est également en augmentation. Simultanément, des associations et des organismes de formation contribuent aux efforts d'éradication de l'illettrisme, d'élévation du niveau de connaissances générales et de qualifications professionnelles et techniques.

Le 22 décembre 1995, le Conseil Régional adopte un « *Plan Régional de Développement des Formations* » qui couvre l'ensemble du système de formation dont « *la finalité recherchée est de miser sur la formation de l'homme pour qu'il*

¹ Raoul Lucas, in *Académie de La Réunion, 1984-2009 : Un nouveau défi, l'excellence*, Rectorat Académie de La Réunion, décembre 2009, p. 43.

² Driss Alaoui et Frédéric Tupin, op. cit.

³ Raoul Lucas, « Le développement de la scolarisation... un cas d'école », op. cit., p. 32.

⁴ Raoul Lucas, in *Académie de La Réunion...*, ibid., p. 44.

devienne l'acteur principal de son développement et de celui de sa région »¹. Si parmi les orientations fixées et mises en œuvre par le « *Programme Régional de Formation Professionnelle* », l'accent est mis sur la formation qualifiante, un volet tout aussi important est consacré à l'alphabétisation, à la remise à niveau, à l'aide au choix professionnel, à la mobilité des stagiaires, etc.².

A la rentrée scolaire 2007, l'Académie compte 535 écoles primaires, 78 collèges, dont 24 accueillent une SEGPA, 30 lycées d'enseignement général et technologique, dont 16 comportent une section d'enseignement professionnel, 15 lycées professionnels, dont 3 incluent une section d'enseignement général et technologique³. Dans ces effectifs, il faut compter 35 structures privées : 26 écoles, 5 collèges, 2 lycées et 2 lycées professionnels.

En 1985 apparaît l'éducation prioritaire, qui se réorganise au cours de l'année 2006-2007. Dès lors, 40 collèges sont classés en éducation prioritaire : 19 dans le réseau « Ambition réussite », et 21 dans le réseau de « Réussite scolaire ». Au total, un collégien sur deux bénéficie de l'éducation prioritaire⁴. L'enseignement supérieur, dont les écoles, les instituts et l'université, qui se répartit sur deux pôles, le nord et le sud, connaît également une expansion. L'ensemble des structures, premier degré, second degré et enseignement supérieur, accueille, à la rentrée scolaire 2007, un effectif qui a tendance à se stabiliser, de 240 847 élèves et étudiants⁵, alors que pour l'année 1965-1966, l'effectif comprenant le primaire, dont le préscolaire, le secondaire, le supérieur et le technique comptait 111 062 élèves et étudiants⁶.

Après 25 ans d'existence, l'Académie de La Réunion accueille en 2009 un peu plus de 240 000 élèves et étudiants. Ces derniers sont inscrits dans 532 écoles

¹ **Conseil Régional, Région Réunion**, *Plan Régional de Développement des Formations*, 22 décembre 1995, p. (avant propos non paginé).

² **Conseil Régional, Région Réunion**, *Programme Régional de Formation Professionnelle*, 1998.

³ **Académie de La Réunion, Division des Élèves et de la Scolarité**, *Repères statistiques 2007-2008*, Rectorat Académie de La Réunion, Note d'information n°162, Décembre 2008, p. 43.

⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁶ **INSEE**, *La Réunion. L'année économique 1968*, op. cit., p. 16.

primaires, 82 collèges, 45 lycées et deux pôles universitaires. L'offre de formation s'est aussi étoffée avec la présence sur l'île d'IUT, de formations d'ingénieurs et de cursus dans le domaine médico-social.

Cependant, si la massification scolaire est une réalité à La Réunion, les responsables académiques s'accordent pour dire qu'il reste encore des efforts à faire pour diminuer le taux de sortie du système éducatif sans qualification. Maintenu pendant une période entre 14 % et 16 %, ce taux a nettement diminué. De 16,1 % en 2005, il est passé à 11,7 % en 2007¹, alors qu'en métropole, ce taux est inférieur à 6 %, en 2005², et se stabilise. On peut dire que l'École réunionnaise est dans une dynamique constructive, néanmoins elle renforce encore, dans une moindre mesure, « *les inégalités sociales qui lui préexistent* ». Une étude réalisée à la fin des années quatre-vingt-dix montre qu'au fil du déroulement des carrières scolaires, de l'entrée au collège jusqu'au lycée, les élèves issus des familles défavorisées sont de moins en moins représentés³.

Par ailleurs, une enquête récente montre qu'« *environ 111 000 personnes âgées de 16 à 65 sont en grande difficulté dans les exercices simples de communication par écrit* »⁴. Situation qui perdure, puisqu'en 1996, une enquête révélait déjà que pour une population estimée à 669 400⁵ individus, 100 000 personnes étaient considérées comme illettrées partielles ou totales dont près de 40 000 étaient âgés de plus de cinquante ans⁶. Aussi, ces résultats montrent que pour la population des plus 15 ans seulement 12% se déclarent analphabètes, alors

¹ Académie de La Réunion, Division des Élèves et de la Scolarité, *Moins de jeunes sortant sans qualification dans l'Académie en 2006 et en 2007*, Rectorat de l'Académie de La Réunion, Note d'information n° 171, mai 2009, p. 1.

² Ministère de l'Éducation nationale, *L'état de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur*, N°17, Octobre 2007, p. 30.

³ Azzedine Si Moussa et Frédéric Tupin, « Enseignement et démocratisation : comparaison des effets sociaux des politiques de deux systèmes éducatifs. Île Maurice, Île de La Réunion ». *Carrefours de l'éducation*, n° 8, juillet-décembre 1999, pp. 103-125.

⁴ Nelly Actif et Christian Monteil, *Economie de La Réunion*, INSEE, n° 133, décembre 2008, p. 28.

⁵ INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, 2000/2001, p. 45.

⁶ Jacques Pougard et Claude Parain, op. cit., p.12.

que les tests révèlent que le taux de 1982 se maintient, avec 23 % de la population enquêtée qui ont des difficultés de lecture et d'écriture¹.

Ainsi, l'École à La Réunion s'est développée très rapidement et massivement ces dernières années. Dans la conscience collective, tant au niveau des pouvoirs publics que dans les familles, il existe une prise en compte du fait que l'École est la pierre angulaire du développement social et que l'insertion socio-professionnelle dépend de la réussite d'un processus de scolarisation long.

Cependant, ce développement rapide et massif de l'École ne tient pas compte du système de valeurs d'une société traditionnelle dans laquelle s'inscrivent de nombreuses familles et leurs enfants². « *L'histoire accélérée du développement de l'École "pour tous" maintient [non seulement] les jeunes réunionnais dans une situation d'acculturation problématique* »³, mais aussi leur famille.

D – École et famille

Pour Jacky Simonin et Eliane Wolff⁴, cette insertion rapide de l'École dans l'espace réunionnais n'est pas sans amener quelques bouleversements sociétaux : l'École, signe de la modernité et lieu du développement des connaissances, s'installe aux abords d'espaces régis par des normes traditionnelles et lieux d'interconnaissances issus de l'histoire de l'émergence de la société réunionnaise que nous avons éclairée ci-dessus. Ce qui rend « *problématique* » le « *lien* » entre école et famille à La Réunion⁵.

Que ce soit au niveau de l'implantation physique de l'école ou de ce qui est enseigné à l'intérieur, les chercheurs relèvent qu'en fait, deux modes de socialisation

¹ Jacques Pougnaud et Claude Parain, op. cit.

² Driss Alaoui et Frédéric Tupin, op. cit.

³ Ibid., p. 128.

⁴ Jacky Simonin et Eliane Wolff, « Ecole et famille à La Réunion : le télescopage des modèles », in *Lien Social et Politiques – RIAC* 35, 1996, pp. 37-46.

⁵ Jacky Simonin et Eliane Wolff, « Ecole et famille à La Réunion : un lien problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 1992, pp. 35-45.

sont en interaction : le mode traditionnel, local, rural et familial issu de l'histoire de la structuration de la société réunionnaise, et le mode moderne inscrit dans une société réunionnaise en mutation, d'inspiration métropolitaine.

Cependant, il faut préciser que, « *pour évoquer l'école de leur enfance, [les] interlocuteurs [de Jacky Simonin et Eliane Wolff] parlent de racisme, de manque, d'extrême pauvreté, de brimades et de coups* »¹. Propos que nous avons également relevés chez certains parents que nous avons rencontrés, issus de la même génération que ceux interviewés par les auteurs cités.

Dans ce schéma sociétal interactif, Jacky Simonin et Eliane Wolff expliquent qu'en fait, deux modèles de conception éducative du développement socio-cognitif des enfants se pratiquent à la Réunion. L'un, actif dans les configurations familiales régies par des normes traditionnelles, laisse très tôt l'enfant gérer de manière autonome sa carrière scolaire, principalement dès l'entrée au collège. Les auteurs soulignent que « *cette conception est un des facteurs qui accroissent la distance entre l'école et la famille* »². Dans l'autre conception, la famille participe activement au développement socio-cognitif des enfants tout au long du processus ontogénique en étant proche des normes attendues dans l'espace scolaire. Cependant, les auteurs soulignent qu'il n'y a pas opposition de deux modèles qui, dans la réalité, s'interpénètrent : « *Mieux vaudrait parler de télescopage des deux modèles* »³.

Pour Jean Pierre Cambefort, au terme de son étude concernant l'inadaptation scolaire des élèves des lycées professionnels à l'île de La Réunion, il existe « *deux systèmes de référence qui ne se renvoient aucun écho* »⁴. D'une part, un système scolaire dans lequel l'« élève [...] entend un discours et [...] observe des attitudes, ainsi que des contenus »⁵, et d'autre part « *un système familial porteur de ses*

¹ Jacky Simonin et Eliane Wolff, op. cit., p. 39.

² Ibid., p. 44.

³ Ibid., p. 45.

⁴ Jean-Pierre Cambefort, *Enfances et familles à la Réunion*, Paris : L'Harmattan, 2002, p. 201.

⁵ Ibid.

propres normes et discours »¹. Les deux systèmes sont « *totale­ment différents [...], et souvent en opposition* »².

C'est dans ce contexte, caractérisé par les grandes lignes que nous venons d'éclairer, que nous avons réalisé cette étude, dont nous précisons le cadre théorique dans le chapitre suivant.

¹ Jean-Pierre Cambefort, op. cit.

² Ibid.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Nombreux sont les travaux qui se sont intéressés à l'enseignement spécialisé et adapté qui apparaît dès lors comme un champ de recherche à part entière¹. Ainsi, la problématique des jeunes scolarisés dans les structures type SEGPA à laquelle nous nous intéressons n'est pas nouvelle. Cependant, notre propos ne sera pas ici de suivre pas à pas ces recherches, et encore moins de leur emprunter de façon exhaustive la pléthore de notions, concepts, et paradigmes développés – handicap, déficience légère, arriération, besoins éducatifs particuliers, enfance inadaptée, déficience mentale, idiotie, etc. –², mais plutôt de tenter de nous en dégager pour penser l'histoire scolaire des jeunes que nous avons rencontrés comme un produit socialement et scolairement construit.

Ainsi, dans ce chapitre, après avoir posé les conditions socio-historiques d'émergence de la SEGPA, nous préciserons la posture théorique, fondement de notre réflexion, analyse et interprétation, qui guidera l'ensemble de cette recherche.

¹ Cf. à l'ensemble des travaux du Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) ; plus récemment « La nouvelle revue de l' AIS » éditée par le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei). Aussi, les recherches de Michel Chauvière (2000), Jacqueline Gateaux-Mennecier (2001), Éric Plaisance (1989), Monique Vial (1973, 1984, 1986, 1990), les thèses qui reprennent l'ensemble de l'histoire de l'A.I.S. Exemple la thèse de Liliane Szajd-Boulangier, « Écriture et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA », (dir. Yves Reuter), Université Charles de Gaulle, Lille, 2005.

² Ibid.

A - L'émergence de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Si dans le champ de l'éducation spécialisée et adaptée, l'appellation SEGPA est communément admise, pour autant elle n'est pas apparue *ex nihilo*. Chercher à comprendre ce qui se passe au cours de la scolarité des élèves de SEGPA nécessite inévitablement un retour sur les conditions socio-historiques de son émergence. Ici, notre but, certainement lacunaire, est d'apporter quelques éléments de compréhension quant à l'émergence de la SEGPA comme produit socialement construit.

Comprendre les conditions d'émergence socio-historiques de la SEGPA permet de situer ce qui se joue pour les élèves qui y sont scolarisés. Ce n'est pas un hasard si ces élèves sont appelés, entre autres, par leurs pairs du collège, « *enfants sauvages* » et la SEGPA « *l'école des fous* » ou la « *section des enfants sauvages* » – cf. le chapitre VIII –.

1. L'émergence de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté : Une construction sociale

Plusieurs étapes sont repérables dans l'histoire de la SEGPA. De la scolarisation des « arriérés » ou des « débiles mentaux » dès la fin du XIX^{ème} siècle au début du XX^{ème}, aux « inadaptés » et porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes » d'aujourd'hui, l'accueil des enfants et adolescents dits « anormaux » dans le système éducatif a évolué au fil des objectifs et des transformations de l'École et des enjeux socio-économiques.

A la frontière du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle, la question de la scolarisation des enfants dits « anormaux » se pose avec acuité¹. La création des classes de

¹ Il est étonnant d'observer que Christian Cousin passe sous silence cette partie de l'histoire de l'enseignement spécialisé : *Enseigner en EGPA. Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*, Paris : Delagrave, 2007 et éditions précédentes.

perfectionnement, officialisée par la loi de 1909¹, accueillant des enfants et adolescents « débiles mentaux » se justifie par une demande de l'intérieur. C'est-à-dire que celle-ci émanerait de l'École confrontée à l'arrivée massive d'enfants après la loi du 28 mars 1882 rendant l'enseignement primaire obligatoire et laïque. Inefficace face à certains de ces enfants, surtout ceux issus des classes populaires et principalement du « prolétariat » et « sous prolétariat » qui seraient en marge des normes scolaires, l'École se serait tournée vers des spécialistes et aurait établi le principe d'un enseignement spécialisé². Monique Vial³ et Jacqueline Gateaux-Mennecier⁴ montrent qu'en fait, la dynamique à l'œuvre à cette période était tout autre et plus complexe. Le « triage » des élèves prendra vite une tournure médicale.

En fait, les notions d'idiotie et d'arriération élaborées au sein de l'asile subiront un « glissement » dans l'espace scolaire. Les médecins aliénistes seront des acteurs principaux dans ce « glissement ». Binet et Simon joueront un rôle prépondérant dans l'orientation des élèves en classes de perfectionnement avec leur proposition « *de définir des critères scolaires plus précis et plus objectifs [...] pour déterminer quels sont les enfants "les moins intelligents, les moins adaptés" dans une école* »⁵. Le « *choix étant de traiter la débilité légère au sein même de l'école primaire, mais en séparant les enfants concernés dans des classes de perfectionnement* »⁶.

Cependant, l'examen des revues pédagogiques de l'époque – 1875-1909 – révèle que la débilité et l'arriération sont des concepts qui ne renvoient pas à des troubles intellectuels mais construits à partir des comportements asociaux et déviants

¹ Loi du 15 avril 1909.

² Monique Vial, « La création du perfectionnement en 1909 et les débiles des Psychologues ou comment s'écrit l'histoire », in Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris : l'Harmattan, Institut National de Recherche Pédagogique, n°2, 1984, pp. 47-73.

³ Monique Vial, op. cit.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid., p. 54.

⁶ Michel Chauvière et Eric Plaisance (dir.), op. cit., p. 2.

des enfants nouvellement arrivés dans l'espace scolaire¹. Ils sont décrits comme issus des familles « *pauvres* », « *prolétaires* », « *corrompues par la misère* ». Et dans ces revues « *l'arriéré [...] est dépeint comme instinctif, vicieux, pervers, impulsif, cause de trouble, perturbateur, irrégulier* »². Dès lors, il est difficile de croire à l'évidence de la déficience intellectuelle et dans l'objectivité de sa conceptualisation. Ne négligeons pas la « *résonance* » du « *darwinisme social* »³ de l'époque dans cette mouvance de relégation des enfants issus du prolétariat et du sous-prolétariat⁴ sous le sceau de la « *débilité* » ou de l'« *arriération* », dans les classes spécialisées en marge.

Ainsi, dès 1907⁵ avec les classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires, un autre circuit parallèle est créé. Une séparation est faite entre élèves « *normaux* » et « *anormaux* », « *inaptes* » à suivre une scolarité « *ordinaire* ». Les élèves testés y sont accueillis dès l'âge de six ans jusqu'à treize ans. Le but est de leur assurer une prise en charge qui repose sur une pédagogie particulière, par des maîtres en principe spécialisés à cet effet. Selon Michel Schiff, « *à l'origine, les prétendus tests d'intelligence visaient à dépister les enfants ayant besoin d'une aide particulière à l'école* »⁶. En réalité cela s'est traduit par « *un gaspillage scolaire dont sont victimes les enfants des classes populaires* »⁷.

Selon Viviane Isambert-Jamati, « *l'apparition de termes comme "enfance anormale", "débilité légère" avait à peu près coïncidé avec la promulgation de l'obligation scolaire. Ont été désignés ainsi une petite fraction des écoliers estimée*

¹ A noter qu'à la même période, en 1905, Binet et Simon inventent le test d'intelligence pour distinguer les « *déficients intellectuels* » des cas où la déficience intellectuelle accompagne d'autres troubles – caractériels ou psychiatriques –.

² Jacqueline Gateaux-Mennecier, « *Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée* », in Michel Chauvière et Eric Plaisance (dir.), op. cit., p. 45.

³ Jacqueline Gateaux-Mennecier, *La débilité légère. Une construction idéologique*, Paris : CNRS éditions, 2001, pp. 28-29.

⁴ Une étude menée par Marie-Anne Hugon et al. concernant les caractéristiques des élèves accueillis dans les classes de perfectionnement de 1907-1950 confirmera l'affiliation à des structures familiales très défavorisées de ces élèves : Marie-Anne Hugon et al., « *Les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950)* » in Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, op. cit..

⁵ Avant la loi du 15 avril 1909 promulguant leur création, dans certaines villes françaises des classes de perfectionnement existaient déjà : Marie-Anne Hugon et al., *ibid.*.

⁶ Michel Schiff, *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris : Seuil, 1982, p. 30.

⁷ *Ibid.*, p. 18.

“incapables de bénéficier de l’enseignement proposé”. C’est à leur propos que s’est constituée toute une nosographie, et pour eux qu’ont été créées une série d’institutions spécialisées »¹. Cependant, Viviane Isambert-Jamati précise que cela a concerné un petit nombre d’enfants de couche populaire mais non moins significatif. La grande majorité poursuivait leurs études à l’école primaire jusqu’au certificat d’étude, mais nombreux sont ceux qui quittaient l’école avant l’âge et sans diplôme.

Aussi, n’oublions pas qu’en France jusqu’en 1930, le système scolaire est organisé en deux réseaux. Hormis la question de l’enseignement technique et professionnel, les écoles primaires gratuites accueillent les enfants du peuple, le lycée et le collège payants sont réservés aux enfants de notables. Ainsi, la répartition se fait distinctement selon l’origine sociale, « deux publics, deux écoles »². En fait, c’est la naissance qui fixait la trajectoire scolaire. La masse d’enfants issue du peuple allait à l’école primaire, et ceux issus de la bourgeoisie fréquentaient le lycée. Ainsi, la performance n’était pas et de loin, le seul élément qui déterminait le destin scolaire.

A partir de 1930, un certain nombre de changements vont s’opérer, avec tout d’abord la loi de finances du 16 avril 1930 instaurant la gratuité de l’enseignement secondaire. Puis le ministre Jean Zay prolonge la scolarité obligatoire jusqu’à quatorze ans en 1936. Au début de la V^{ème} République, un tournant décisif va s’opérer : l’école est obligatoire jusqu’à seize ans « pour les enfants qui atteindront l’âge de six ans à partir du premier janvier 1959 ». Si on observe qu’une réorganisation du système s’opère avec Christian Foucher de 1962 à 1967, pour autant les filières ne disparaissent pas³. C’est en 1975, avec la loi Haby appliquée à la rentrée 1977, que « l’évolution des structures scolaires trouve son

¹ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l’émergence de l’échec scolaire comme “problème social” dans les milieux pédagogiques français » in Eric Plaisance (Coord.), *L’échec Scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris : Editions du CNRS, 1989, p. 156.

² Pierre Albertini, *L’école en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècle, de la maternelle à l’université*, Paris : Hachette, 1992, p. 6.

³ Antoine Prost, *Histoire de l’enseignement et de l’éducation...op. cit.*, p. 26.

aboutissement »¹ : le collège unique est né, et depuis il ne cessera d'être remis en question² et critiqué avec force.

Mais que faire des élèves de classes de perfectionnement, avec l'avènement de l'ordonnance Berthoin prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans ? La loi du 15 avril 1909 prévoyait que ceux « *reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes* ». Autrement dit, les autres au terme, de leur scolarité vers treize ans, partaient dans la vie active.

Dès lors, au sein des collèges sera officialisée la création des Sections d'Education Spécialisée (SES). « *Ces sections [...] accueillent quatre-vingt-dix élèves déficients intellectuels légers des deux sexes à la sortie des classes de perfectionnement. Elles assurent un enseignement général ainsi qu'une formation pré-professionnelle et professionnelle.* »³

Un premier changement s'opère dans la circulaire du 27 décembre 1967 officialisant la création des SES : le qualificatif « *arriéré* », employé dans la loi du 15 avril 1909 est remplacé par celui de « *déficient* ». On ne parle plus d'« *enfants arriérés* », mais d'« *élèves déficients intellectuels légers* » et « *ne présentant pas de handicaps associés importants* ». L'autre point essentiel de cette circulaire c'est la marque du début d'un processus d'intégration⁴ de la SES. Ainsi on peut considérer que l'entrée au collège est une sorte de promotion pour ces élèves qui auparavant n'y avaient pas accès. Cette volonté d'intégrer les sections d'éducation spécialisée et les élèves dans la structure même du collège sera de plus en plus affirmée dans le temps par les divers textes officiels successifs, jusqu'en 1989, où une autre étape fondamentale sera franchie dans leur évolution. Mais nous verrons dans le chapitre

¹ Antoine Prost, op. cit., p. 29.

² Jean-Louis Derouet (dir.), op. cit.

³ Circulaire fondatrice des SES : Circulaire n° IV-67-530 du 27 décembre 1967 (B.O.E.N. n°2-1968).

⁴ André Philip, « De l'éducation spécialisée aux enseignements adaptés. L'intégration progressive d'élèves aux besoins spécifiques dans le second degré », La nouvelle revue de l' AIS, *Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales*, Editions du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, n°31, Octobre 2005, pp. 143-154.

VIII que le processus d'intégration reste très complexe et ne se réduit pas à une volonté ministérielle.

En ce qui concerne, la « professionnalisation », on ne parle plus d'« *enseignement professionnel* » mais de « *formation professionnelle* », signe de la prise de conscience de la nécessité de qualifier professionnellement ces élèves. Cette approche de la finalité de l'éducation spécialisée en terme de « professionnalisation » n'est pas nouvelle, mais il est important de relever que tous les enfants scolarisés en SES doivent en bénéficier. L'expression d'enfants « *reconnus incapables* »¹ a disparu. « *Il s'agit de les mettre en mesure d'exercer ultérieurement un métier ou, à défaut de tenir un poste de travail. A cet effet la formation devra revêtir alors un caractère plus nettement professionnel.* »²

Toutefois, n'oublions pas, avec Antoine Prost, que simultanément à cette agitation dans l'éducation spécialisée, nous sommes dans une période où « *la modernisation de l'économie, le développement du secteur tertiaire, le progrès technologique exigeaient une main-d'œuvre plus compétente. Les gouvernements successifs ont d'ailleurs fait de la formation de travailleurs qualifiés [...] l'un des axes de la politique de développement économique. Il s'agissait de remédier aux goulots d'étranglement qu'entretenait le manque de main-d'œuvre qualifiée, mais aussi, plus largement* »³ d'augmenter le niveau d'instruction. Un autre problème se pose, avec le redressement économique : « *l'utilité de garder les jeunes sur l'exploitation ou de les envoyer dans les entreprises a diminué [...], on a vu régresser aussi le désir de garder les enfants auprès de soi [...] et conforme à soi [...]. Que l'avenir puisse n'être pas conforme au passé est devenu vérité commune et la nécessité pour les futurs travailleurs d'être longuement formés est largement reconnue par le public, au moins sous la forme d'une aspiration à la mobilité*

¹ Loi du 15 avril 1909, op. cit.

² Circulaire du 27 décembre 1967, op. cit., cf. la partie organisation de l'enseignement.

³ Antoine Prost, op. cit., p. 13.

sociale »¹. « *Un remaniement complet de l'organisation* » scolaire est donc nécessaire pour absorber cette nouvelle population en augmentation accrue.

Doit-on faire le parallèle avec le développement des structures spécialisées à la même époque ? Pour Viviane Isambert-Jamati, « *une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard, mais "l'échec" devient un « problème social », puisque le niveau d'études en question est devenu nécessaire pour participer normalement à la vie sociale, en particulier professionnelle* »². Et « *lorsque les filières correspondaient de façon "légitime" à des publics presque totalement disjoints, où donc aurait-on vu échec massif, rejet, relégation ?* »³

En 1989⁴, la nouvelle orientation ministérielle qui « *envisage l'accès de 80% d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat doit s'accompagner de la recherche, pour les autres jeunes, de l'acquisition d'une formation qualifiante de niveau V.* » Les jeunes scolarisés en SES font partie des 20 % pour qui il est nécessaire de mettre en place un cursus menant à l'acquisition d'une formation qualifiante de niveau V. La volonté d'intégrer les SES au sein du collège est réaffirmée, et le concept de « déficience intellectuelle légère » est remise en cause. Mais, au travers de la loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989, il faut comprendre que les 20 % qui n'accéderont pas au BAC posent problème. Parmi eux figurent les élèves les plus en « difficultés » d'un point de vue scolaire, dont les élèves de SES. Cette loi est aussi révélatrice de la faiblesse de la politique de démocratisation tant prônée durant de longues années.

¹ Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : L'Harmattan, 1995, pp. 23-24.

² Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français » in Eric Plaisance (Coord.), *L'échec Scolaire. Nouveaux débats*, op. cit., p. 162.

³ Ibid.

⁴ Circulaire d'orientation n°89-036 du 6 février 1989.

Dans leur organisation, les SES doivent viser pour les jeunes « *une formation et une qualification leur permettant une insertion professionnelle de niveau V* ». « *Dans cet esprit, les SES deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel adapté* ». En revanche, un élément essentiel apparaît dans la circulaire de 1989 : de « *l'éducation spécialisée* », on passe à « *l'enseignement adapté* ». Toutefois, le sigle SEGPA n'est pas encore admis, même si dans certains travaux on le trouve sous la forme SES/SEGPA.

Ce n'est que dans la circulaire de 1996 que le sigle SEGPA fait son apparition officiellement : « *Tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, doivent être en mesure d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Les élèves qui, à la fin de l'école élémentaire, connaissent les plus lourdes difficultés et qui sont accueillis dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ne sauraient s'en trouver exclus.* »¹

Le sigle SEGPA est acquis officiellement et la circulaire de 1998², non abrogée, en précise les orientations pédagogiques.

De ce bref rappel, il apparaît clairement que la SEGPA est le produit d'une histoire très complexe qui, nous nous allons le voir en partie dans le chapitre VIII de notre étude, n'est pas sans influence sur la scolarité des élèves que nous avons rencontrés.

2. Qu'est-ce qu'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ?

Tout le long de notre texte, le lecteur trouvera des précisions concernant les traits caractéristiques des SEGPA. Nous nous contentons ici d'apporter un éclairage bref pour une première compréhension avant la lecture de notre analyse.

¹ Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, BO n°26, 1996.

² Circulaire N°98-129 du 19-6-1998 : orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, BO n°26 du 25 juin 1998.

Ainsi, héritières de l'enseignement spécialisé comme nous l'avons vu ci-dessus et d'objectifs nationaux de formation professionnelle, dans le cadre des enseignements adaptés, la SEGPA est qualifiée de « structure »¹ du collège accueillant dans ses classes des élèves définis comme suit : « *élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences (et connaissances définies dans le socle commun) attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements.* »² Il est précisé que les SEGPA n'ont « *pas pour vocation d'accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. De même, ces structures ne concernent pas les élèves qui peuvent tirer profit d'une mise à niveau grâce aux différents dispositifs d'aide et de soutien existant au collège.* » « *La SEGPA assume à l'égard des élèves en grande difficulté qu'elle accueille une responsabilité de formation dont la visée est à terme professionnelle, conjuguant des enseignements généraux, technologiques et professionnels.* »³ Cet objectif sera réaffirmé par la nouvelle circulaire 2006⁴. Nous allons revenir longuement dans le chapitre IX sur cet aspect de la formation en SEGPA.

Les élèves qui y sont accueillis sont orientés par une Commission Départementale d'Orientation (CDO), intitulée avant 2005 Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD). Les élèves y sont admis sur décision de l'Inspecteur d'Académie, après accord prépondérant des parents ou du responsable légal.

¹ Nous revenons sur cette notion dans le chapitre VII.

² Circulaire n° 96-167, *ibid.*, réactualisée par celle du n°2006-139 du 29-8-2006, BO n° 32 du 7 septembre 2006.

³ Circulaire n°96-167, *op. cit.*

⁴ Circulaire 2006-139 du 29-8-2006, BO n°32 du 7 septembre 2006.

Interviennent auprès des élèves de SEGPA des instituteurs ou des professeurs des écoles, des professeurs de lycée professionnel et des professeurs de collège. Dans le chapitre IX nous verrons le poids de ces acteurs dans la scolarité des élèves.

Enfin, selon les textes officiels, la SEGPA fait partie intégrante du collège, et dans les discours communs, les élèves sont considérés comme des collégiens à part entière et participent à toutes les activités communes du collège. Ainsi, ils progressent dans le cadre des trois cycles : cycle d'adaptation : 6^{ème}, cycle central : 5^{ème} et 4^{ème}, cycle d'orientation : 3^{ème}. Mais que deviennent ces élèves après leur scolarité à la SEGPA ?

3. Devenir des élèves après la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Sachant que les SEGPA sont issues des SES, nous allons faire un détour par les travaux qui ont été réalisés à leur propos.

En 1979, une étude des chercheurs du CRESAS de l'INRP¹ s'interroge sur le devenir socio-professionnel des jeunes issus de SES et d'ENP² du Val-de-Marne. Les chercheurs relèvent que dans leur population d'enquête, les jeunes orientés dans les SES et ENP sont originaires « *des milieux des plus populaires* », et que l'ensemble accuse un retard scolaire massif. Aussi, les critères de leur placement dans les SES et ENP sont souvent en décalage avec les critères officiels. Il est mis en exergue également la surreprésentation des élèves d'origine étrangère au sein de la SES. Par ailleurs, « *la plupart des jeunes qui ont répondu [au] questionnaire ou [qu'ils] ont rencontrés ne se différencient guère, [...] des autres jeunes adultes issus du même milieu et entrant dans la vie active sans qualification professionnelle* »³. En référence à divers travaux de l'époque, les chercheurs concluent que les

¹ Nicole Lantier et al., « Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et d'ENP », Rapport de recherche Institut National de Recherche Pédagogique, n°5, 1984.

² Ecole Nationale de Perfectionnement. Ancienne appellation des actuels Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA) qui n'existent pas à La Réunion.

³ Nicole Lantier et al., *ibid.*, p. 103.

caractéristiques identitaires des élèves de SES et d'ENP « *ressemblent étrangement* » à ceux des élèves de CPPN¹ et CPA² « *et pourtant les uns sont catalogués « débilés » et les autres pas* »³. Certains élèves rencontrés dans les SES ou les ENP ont un handicap avéré, mais « *la grande masse des autres sont ceux qui n'ont pas pu s'adapter aux normes scolaires telles qu'elles fonctionnent* »⁴.

Quant à l'insertion professionnelle de ces élèves à l'issue de leur scolarité, les auteurs du rapport concluent : « *la formation professionnelle dispensée en SES ne semble pas adaptée dans les faits aux possibilités d'emploi qui sont offertes aux jeunes à leur entrée sur le marché du travail.* »⁵

Cherchant à approfondir leur recherche, la même équipe⁶ de l'INRP a mené une nouvelle étude, publiée trois ans plus tard, pour tenter de saisir le problème de l'insertion professionnelle des jeunes issus de SES. Leur démarche est différente car l'équipe prend contact avec les jeunes dès leur sortie de l'école. Ainsi, le suivi est plus facile car les jeunes connaissent déjà les enquêteurs. Nous adopterons en partie cette démarche méthodologique. Les résultats d'enquête sont semblables à ceux de l'étude précédente, sauf sur les points suivants : la population d'origine étrangère a doublé au sein des SES, la population des jeunes qui a un quotient intellectuel [QI] supérieur à celui défini par les textes officiels a été multipliée par deux, et les jeunes sont moins âgés à leur arrivée en SES : « *un jeune sur trois à un QI supérieur à 80 et ne devrait donc pas relever de l'éducation spéciale.* »⁷

Au regard des conclusions de ces deux travaux, ces chercheurs se demandent si on peut « *continuer à parler de débilité légère*⁸ pour la majorité de ces

¹ Classe Pré-Professionnelle de Niveau.

² Classe Préparatoire à l'Apprentissage.

³ Nicole Lantier et al., 1984, op. cit.

⁴ Ibid., p.104.

⁵ Ibid., p. 34.

⁶ Nicole Lantier et al., « Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir », Rapport de recherche Institut National de Recherche Pédagogique, n°5, 1987.

⁷ Ibid, p. 155.

⁸ A ce jour les termes ont évolué on parle d'enfant en « difficultés scolaires graves et persistantes » dans les textes officiels et dans les tests de QI les termes utilisés sont « déficit léger », « zone limite », « zone

enfants ? »¹. Car tout « *laisse à penser que c'est bien plutôt une mauvaise insertion scolaire, le plus souvent un mauvais départ dès la première année de l'école élémentaire, qui ont entraîné échec, découragement et dégoût de l'école* »².

Plus récemment, concernant plus précisément les élèves de SEGPA, si l'on considère le résultat de l'enquête nationale de 2006³ réalisée par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, depuis 1999 on assiste à « *une progression sensible des élèves sortants de 3^{ème} SEGPA [...] accédant à une formation professionnelle qualifiante de niveau V en lycée professionnel et en CFA* ». Pour les 25 208 élèves scolarisés en 3^{ème} SEGPA au cours de l'année scolaire 2004-2005⁴, 51,46 % ont été orientés vers un lycée professionnel et 21,42 % vers le CFA. Le tableau 1 suivant nous informe sur l'évolution des sorties des élèves de 3^{ème} sur six années.

	Sorties vers le LP en %	Sorties vers le CFA en %	Poursuites dans les EGPA ⁵ (hors redoublement) en %	Prise en charge par la MGI ⁶ en %	Autres solutions (emploi, médico-éducatif, MFR...) en %	Situation inconnue en %
1999	31,74	23,16	18,3	8,36	13,7	4,74
2000	34,9	24,9	16,05	7,1	11,9	5,23
2001	38,34	25,09	14,69	5,47	10,69	5,72
2002	41,1	23,5	13,4	4,87	11,17	5,9
2003	43	21	10,7	6	9,3	6,3
2005	51,46	21,42	5,95	5,52	9,6	6,05
Pour l'année 2005 : 5,52 + 9,6 + 6,05 = 21, 62 %						

Source : ÉduSCOL⁷

de retard », « zone de déficience », « normal faible » etc., c'est ce que nous relevons dans le dossier des élèves.

¹ Nicole Lantier et al., 1987, op. cit.

² Ibid.

³ ÉduSCOL, « Enseignements adaptés dans le second degré, Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA en 2004-2005 », Enquête nationale 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2006.

⁴ Ce qui correspond à l'année à laquelle nous nous intéressons.

⁵ Les EGPA sont les classes de formation qualifiante de deux ans après la classe de 3^{ème} SEGPA formant au CAP dans la structure même de la SEGPA. Ces classes sont amenées à disparaître au profit d'une orientation en LP, en CFA ou autres.

⁶ Mission Générale d'Insertion : dispositif accueillant les élèves sans solution d'orientation après la classe de 3^{ème}.

⁷ Op. cit.

Si effectivement nous observons clairement au fil des années une augmentation de l'orientation des élèves de SEGPA vers les LP et les CFA, il reste cependant, par exemple, concernant les sortants de l'année 2005, un peu plus de 21% des élèves pour qui la scolarité après la SEGPA reste floue. Et la situation de 6,05 % d'entre eux est entièrement inconnue. Par rapport à l'effectif des 25 208 élèves scolarisés en 3^{ème}, cela correspond à 1 525 élèves en situation inconnue après la SEGPA. Ce qui n'est pas insignifiant.

Mais que deviennent ces élèves au terme de leur scolarité dans les structures de formation professionnelle ? L'enquête ci-dessus ne nous donne aucune information à ce propos. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué dans notre introduction, et nous y reviendrons plus en détails dans notre problématique, une étude de Jean-Paul Caille montre qu'ils sont plus d'un élève sur deux à sortir du système éducatif sans qualification¹, et qu'il semble que leurs compétences dans le domaine de la lecture² soient problématiques dans l'objectif d'une continuité d'étude dans une structure de formation professionnelle après la SEGPA.

Qu'en est-il de la situation des élèves de l'île de La Réunion. Si sur le plan national nous avons vu que les données sont assez précises mais incomplètes, en ce qui concerne notre île celles-ci restent entièrement à construire.

4. Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à La Réunion

L'Académie de La Réunion compte vingt-cinq SEGPA – en 2009 –, au début de notre étude vingt-trois étaient réparties sur l'ensemble de l'île.

Et comme en métropole, les SEGPA à La Réunion héritent en grande partie leur situation, du moins spatiale, des SES.

¹ Jean-Paul Caille, op. cit.

² Roland Goigoux, op. cit.

4. 1 - De la SES à la SEGPA

On l'a vu, c'est la circulaire du 27 décembre 1967 qui officialise la création des SES. A La Réunion, d'une première structure de quatre-vingt-seize places créée en 1970¹, on en compte quatorze annexées aux collèges à la rentrée de 1983-1984. Pour la même période cinq collèges ont été créés². Ce qui révèle une évolution plus rapide des SES qui est liée à la prolongation de la scolarité à seize ans³. Ainsi, les élèves de SES à La Réunion viennent s'associer aux autres élèves qui, avant l'obligation scolaire jusqu'à seize ans, n'accédaient pas au collège. L'augmentation de l'effectif des structures de SES va continuer jusqu'à atteindre vingt-deux à la rentrée scolaire 1996-1997, année pendant laquelle le terme SEGPA est officialisé par la circulaire 96-167 du 20 juin 1996. Ainsi, vingt-deux SEGPA à La Réunion ont porté le statut de SES. Rappelons qu'à ce jour, l'Académie de La Réunion compte vingt-cinq SEGPA, dont la dernière a été créée à la rentrée scolaire 2008.

D'un effectif de 96 places en SES en 1970, les SEGPA accueillent à la rentrée scolaire 2007, 2 482 élèves pour vingt-quatre structures publiques. Ce qui correspond à 4,2 % des 58 770 élèves accueillis dans les 78 collèges publics de l'Académie pour la même période⁴. Ces 2482 élèves sont répartis dans les SEGPA dont la capacité d'accueil est variable.

4. 2 - Nombre de SEGPA et capacité d'accueil : évolution des effectifs sur dix ans

La capacité d'accueil des SEGPA varie de 64 élèves à 128, en fonction du nombre de divisions de la structure. Le tableau suivant indique l'évolution de

¹ Document du service statistique Académie de La Réunion, *Le système éducatif à La Réunion, rentrée scolaire 1984-1985*.

² Ibid.

³ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier de l'année 1959.

⁴ Rectorat Académie de La Réunion, Repères statistiques 2007-2008, Note d'information n° 162, décembre 2008.

l'effectif d'élèves scolarisés en SEGPA depuis la rentrée scolaire 1997, comparé à l'effectif des écoles primaires et collèges publics sur dix ans¹.

Tout d'abord précisons qu'à l'île de La Réunion, jusqu'à la rentrée scolaire 2008-2009, l'enseignement adapté est assuré exclusivement dans les collèges publics.

Tableau 2 : Evolution des effectifs écoles publiques primaires, collèges publics et SEGPA sur dix ans

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Nbre de SEGPA	22	22	22	23	23	23	23	23	23	24	24
Nbre de divisions	131	136	144	145	145	155	161	162	165	168	169
Effectif SEGPA	1879	1998	2079	2159	2212	2306	2396	2475	2535	2446	2482
Effectif collèges publics	53 684	53 713	53 991	54 661	55 416	56 620	57 564	57 464	56 937	56 050	54 774
Effectif écoles primaires publiques	111 040	111 892	111 845	112 132	113 110	113 056	112 804	112 015	112 861	113 047	113 797
effectif SEGPA/ effectif collège en %	3,5	3,72	3,85	3,95	3,99	4,07	4,16	4,3	4,45	4,36	4,53

Ainsi, sur dix ans nous observons une évolution du nombre de classes – divisions – de SEGPA et une augmentation de l'effectif global. Alors que pour la même période l'effectif dans les collèges publics à tendance à se stabiliser, avec même une décroissance à partir de 2004, en 2007 une baisse de 1 276 élèves est constatée par rapport à 2006. Dans les écoles primaires, également, on peut dire que sur la même période l'effectif global varie peu.

Dès lors, on peut se demander pourquoi dans les SEGPA celui-ci augmente, et pourquoi en 2006 et 2008 deux nouvelles structures ont été créées. Répondre à cette interrogation reviendrait à aller voir ce qui se joue dans les écoles primaires, ce qui nécessiterait des investigations complémentaires à celles que nous avons

¹ Repères statistiques : 2003- 2004 et 2005-2006 et suivants, Service statistique du Rectorat de l'Académie de La Réunion.

menées. Toutefois, il est fort probable qu'un début de réponse se trouve dans la dynamique de disparition des classes de CPPN et CPA de collèges, des CPPN, des CEP¹, 4^{ème} et 3^{ème} technologiques de LP qui absorbaient un certain nombre d'élèves qui n'avaient pas leur place au collège. Jusqu'à la rentrée scolaire de 2008, nous avons observé que certains collèges orientaient toujours des élèves en classe de SEGPA après la sixième et la cinquième. Il s'agit dans le dernier cas d'un palier d'orientation que l'on aurait pu croire d'un temps révolu. Ainsi, il n'est pas erroné de dire que ces mêmes élèves, il y a quelques années, se seraient retrouvés en LP. Ce qui voudrait dire qu'à caractéristiques individuelles et valeur scolaire équivalentes, ces élèves auraient eu un autre destin.

B - Posture de recherche, problématique, et hypothèse

L'objectif de cette thèse est d'étudier le parcours scolaire des jeunes de SEGPA auxquels il a été attribué le statut d'élève en « difficultés scolaires graves et persistantes » porteurs de « handicap(s) », de « déficit(s) » ou encore de « manque(s) ». Cependant, comment rendre compte de ce qui est au principe du parcours scolaire de ces élèves sans se laisser enfermer dans les paradigmes et les dynamiques sociales et scolaires qui ont contribué à la construction de leur statut ?

Pour Bernard Lahire « *parler de “privation”, de “déficit”, de “handicap”, ce serait reproduire dans la théorie un geste social qui caractérise le fonctionnement de l'école* »². « *Si le handicap est une réalité d'interaction au sens le plus large du terme, alors le sociologue se doit d'étudier tous les éléments de cette réalité* »³, « *montrer qu'il n'y a pas de handicap (ni d'aptitude) en-soi* »⁴, et se demander ce qui se passe réellement et d'en proposer une analyse objective. Quelles sont les dynamiques à l'œuvre au fil du parcours scolaire des élèves de SEGPA qui, *in fine*, font qu'ils sortent en grand nombre du système éducatif sans qualification ? Peut-on

¹ Certificat d'Etude Professionnelle.

² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2000, p. 58.

³ Ibid., p. 59.

⁴ Ibid., p. 58.

simplement accepter, au regard des seuls propos et des évaluations des agents éducatifs, qu'ils sont en « difficultés scolaires graves et persistantes », qu'ils sont porteurs de « trouble[s] », de « pathologie[s] » et ne pas s'interroger sur ce qui constitue réellement leur expérience sociale et scolaire ? Pour apporter un éclairage à ces questions, centrales de ce travail, nous proposons de penser le parcours scolaire des élèves de SEGPA en terme de réalité sociale construite, résultat d'un processus global lent et long. De manière à appréhender ce processus global progressif, nous avons rencontré principalement des élèves en fin de cursus dans les SEGPA, et nous nous sommes intéressé à leur histoire et à leurs expériences sociales et scolaires. Cependant, pour mettre au jour certaines dynamiques, nous avons mis à contribution les expériences d'autres élèves à tous les niveaux de la scolarité en SEGPA, par exemple ceux de sixième. Le but est d'identifier les éléments, les phénomènes, les événements, la dynamique des mécanismes sociaux et institutionnels qui, cumulés, permettent de comprendre la situation scolaire de ces élèves, et aussi d'apporter quelques explications sur leur sortie du système éducatif sans qualification.

La complexité de notre terrain d'étude nous a amené à inscrire notre réflexion dans un cadre d'analyse théorique assez large qui puise principalement dans le fonds commun des recherches en sciences de l'Éducation et en sociologie.

Ainsi, diverses démarches et travaux ont nourri notre réflexion, nous ont permis de construire l'assise de notre posture théorique et nous ont guidé tout au long de nos investigations : la démarche et les travaux de l'équipe E.S.COL de l'Université de Paris VIII-Saint-Denis dont Bernard Charlot nous propose les fondements dans son ouvrage précepte « *Du rapport au savoir Eléments pour une théorie* »¹, les résultats des recherches issus de la sociologie empirique proposée par Bernard Lahire, l'analyse sociologique en termes de processus de Norbert Elias et les résultats de travaux de nombreux autres chercheurs : Alain Mingat, Claude

¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 2002.

Dubar, Elisabeth Bautier, Emile Durkheim, Jean-Yves Rochex, Marie Duru-Bellat, Mathias Millet et Daniel Thin, Pierre Bourdieu, etc.

Tout d'abord, nous allons définir ce que nous entendons par une analyse du parcours scolaire des élèves de SEGPA en termes de processus.

1. Une analyse des parcours scolaires en termes de processus

Notre approche en termes de processus n'a pas pour objectif d'opposer différentes démarches macro-sociologiques, micro-sociologiques ou autres, « *mais de privilégier une dimension analytique dans l'étude des phénomènes scolaires* »¹. D'ailleurs, une de nos ambitions est d'enrichir notre analyse de données à caractère quantitatif. Notre démarche consiste à tenter de saisir « *sous un autre angle la réalité sociale que mesurent les statistiques. [...]. On peut ainsi mieux connaître la réalité sociale complexe que les indices, indicateurs, etc., et leurs mises en relation contribuent à appréhender* »². Ce mode d'analyse force le chercheur à s'intéresser aux processus concrets à l'œuvre dans le parcours scolaire des élèves en difficultés et à considérer la réalité sociale comme un fait construit. Cela permet aussi, par exemple, de dépasser et de compléter les travaux de type purement descriptif d'une population scolaire.

Ce choix théorique nous évite également de nous enfermer dans un réseau de déterminismes rigides, principalement conceptualisés autour des théories de « la reproduction » et du « handicap socioculturel » qui ont largement et significativement montré la corrélation entre position sociale³ des parents et carrières scolaires des enfants⁴. Ces résultats de recherches sont acquis⁵.

¹ Marie Duru-Bellat et al., « Les scolarités de la maternelle au lycée, Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », in *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1993, p. 44.

² Bernard Lahire, op. cit., p. 51.

³ Nous employons ici « position sociale » et non « origine sociale » pour éviter des dérives d'interprétation abusive comme le préconise Bernard Charlot in *Du rapport au savoir...*, op. cit., p. 25.

⁴ Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten nous proposent une synthèse de ces travaux dans : *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 2006.

⁵ Bernard Lahire (dir), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : La Découverte, 2001, p. 10.

L'élève n'est pas un être isolé, et à sa naissance, « *l'enfant ne possède aucun mécanisme social tout monté* »¹. Il vit dans une configuration familiale² et dans la société avec ses dynamiques sociales et ses rapports de pouvoir/domination/soumission/construction. Par les termes de rapport de pouvoir/domination/soumission/construction, il faut comprendre que l'individu « *dès sa naissance se trouve placé dans un fonctionnement de structures très précises ; il doit s'y soumettre, s'y conformer et, le cas échéant, en poursuivre lui-même l'élaboration* »³. Cette place amène les individus à intérioriser un ensemble de schèmes et de dispositions que Pierre Bourdieu a conceptualisés en terme d'« *habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles* »⁴. L'« *habitus* » est un système de schèmes et dispositions durablement intériorisé et résultat de la position et de la trajectoire sociale des individus. Incorporés dans le passé, les schèmes et dispositions guident au présent les pratiques et les comportements sociaux des individus, sans pour autant que ces derniers exercent un quelconque contrôle. Au travers de ce concept, Pierre Bourdieu explique et donne à voir comment s'opèrent les pratiques et les attitudes des individus dans la société globale. Dès lors, le concept d'habitus et la théorie de la reproduction sont étroitement liés, et on peut considérer que l'habitus conditionne le devenir des individus.

En revisitant les travaux de Pierre Bourdieu à propos de la théorie de l'habitus, Claude Dubar nous propose un exemple du processus à l'œuvre : « *Un fils d'ouvrier, devenu lui-même ouvrier (et ayant épousé un fille d'ouvrier), se trouvera*

¹ Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants*, Paris : Editions du Scarabée, 1959, p. 14.

² Bernard Lahire, *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Le seuil, 1995.

³ Norbert Elias, *La société des individus*, Paris : Fayard, 1991, p. 49.

⁴ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit, 1980, p. 88.

face à des situations “homologues” à celle qui ont produit son “habitus d’ouvrier” et y réagira comme il a appris précocement à le faire, contribuant ainsi à reproduire le groupe ouvrier tout entier. Un fils d’ouvrier qui devient employé de bureau et qui épouse une fille d’employé rencontrera des situations inédites et devra inventer des pratiques pour s’y adapter. [...] »¹ Ainsi ce fils d’ouvrier devra faire des efforts pour se dégager de son habitus d’origine et s’adapter à sa nouvelle situation. Mais le processus à l’œuvre n’est pas à lire uniquement d’un point de vue individuel. Il faut aussi le considérer à travers une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations, inscrite dans une configuration familiale précise. Ainsi, connaître un individu nécessite une appréhension de sa trajectoire sociale familiale : « Pour connaître l’habitus d’un individu, il faut connaître celui de ses parents et de ses proches et particulièrement leur rapport à l’avenir et non seulement les “conditions objectives” dans lesquelles il a été élevé. »²

Cependant, face à « l’aspect “systématique” et “unificateur” »³ du concept d’habitus qui semble laisser peu de marge à l’individu, Bernard Lahire propose de considérer ce dernier comme un acteur social « pluriel » : un « homme pluriel ». Bernard Lahire ne s’oppose pas à Pierre Bourdieu et ne remet pas en cause le concept d’habitus, il s’interroge en fait sur l’unité des dispositions intériorisées, leur durabilité au cours de la trajectoire sociale et leurs manifestations inconscientes et systématiques dans la vie quotidienne. L’idée que l’acteur social est pluriel est longuement illustrée dans l’ouvrage « *Portraits sociologiques* » où sont mises en évidence des trajectoires sociales multiples et complexes⁴. *In fine*, cette recherche montre que les manières de penser, d’agir, de sentir et d’évoluer de chaque individu sont les résultats de différentes expériences socialisatrices qui dépassent le cadre familial de socialisation proche et élargie, et que les processus à l’œuvre sont d’une grande complexité, toutefois appréhendable d’un point de vue sociologique. Bernard Lahire fait « l’hypothèse de l’incorporation, par chaque acteur, d’une multiplicité

¹ Claude Dubar, *La socialisation*, Paris : Armand Collin, 2000, p. 70.

² Op. cit., p. 72.

³ Bernard Lahire, *L’homme pluriel. Les ressorts de l’action*, Paris : Armand Colin/Nathan, 2001, p.26.

⁴ Bernard Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Armand Colin, 2005.

*de schèmes d'action ou d'habitudes. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu selon les personnes, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation »*¹. Ainsi, le recours au modèle unique de l'« habitus » ne suffit pas à expliquer les conduites sociales. Cependant, la multitude dynamiques et expériences sociales à l'origine du stock de dispositions intériorisées ne sont pas que d'influences positives et constructives, ni émancipatrices.

D'autres recherches se démarquent du concept d'habitus et considèrent que « *certes l'individu se construit dans le social, mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier. L'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des "influences" de l'environnement, il est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire »*².

Dans le but de dépasser les approches conceptuelles qui consistent à penser l'histoire et la situation scolaires des élèves suivant la seule loi de cause à effet – position sociale des parents/position scolaire et sociale des enfants – Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, dans le cadre des travaux de recherche de l'équipe E.S.COL., proposent d'en faire une analyse en termes de processus qu'ils définissent comme « *la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un (ou plusieurs) effet(s). [...] [Un processus] est un ensemble de phénomènes dont on doit concevoir la dynamique non pas en terme de linéarité déductive, mais en termes de pluralité constructive. Cette pluralité est ordonnable, pensable, organisable »*³. Toutefois, ces chercheurs précisent que l'issue d'un processus complexe est imprévisible et qu'« *on ne parvient jamais à une intelligibilité totale »*⁴.

¹ Bernard Lahire, « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu », in *sciences humaines*, n°91, février 1999, p. 30-33.

² Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 1992, p.19.

³ Ibid., p. 33.

⁴ Ibid.

Si Raymond Boudon est convaincu du poids de l'action stratégique, calculatrice et rationnelle de l'individu pour l'analyse sociologique, il reconnaît aussi que celui-ci n'est pas un être isolé et que ses comportements s'inscrivent dans un ensemble plus global. Il écrit un peu plus tard, après la publication de son ouvrage, « *L'égalité des chances* »¹, que les « [...] comportements individuels ne sont évidemment pas le fait d'individus désincarnés, de calculateurs abstraits, mais, au contraire, d'individus situés socialement, autrement dit d'individus appartenant notamment à une famille, mais aussi à d'autres groupes sociaux, et disposant de ressources non seulement économiques, mais culturelles. De plus, ces individus sont confrontés non à des choix abstraits, mais à des choix dont les termes sont fixés par des institutions concrètes, comme dans le cas des choix scolaires, ou par des contraintes résultant de l'offre et de la demande de compétences², comme dans le cas des choix professionnels »³. Par exemple, la procédure d'orientation en classe de troisième et l'offre de formation en lycée professionnel constituent des contraintes dans le parcours scolaire des élèves. En fait il est montré que l'orientation, l'affectation voire le redoublement ne dépendent pas uniquement de la valeur scolaire des élèves, surtout ceux issus des familles les plus démunies⁴ et en difficultés scolaires significatives. C'est au regard de ce type de résultats de recherche que Jean-Pierre Terrail affirme que « *le destin des élèves ne reflète pas seulement leur valeur intrinsèque, mais aussi la conviction des agents scolaires que certains milieux sociaux disposent de ressources intellectuelles supérieures* »⁵.

¹ A la théorie de « *la reproduction* » sociale développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), Raymond Boudon propose d'analyser le comportement social des acteurs comme une accumulation de choix rationnels et stratégiques dépendants cependant de leur position sociale de départ. L'auteur propose une démonstration de cette analyse connue sous le nom d'« *individualisme méthodologique* » issue des théories économistes dans : *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin., 1979.

² Nous verrons que les « *contraintes résultant de l'offre* » de formation dans le cas de l'orientation jouent un rôle primordial dans le devenir professionnel des élèves de SEGPA. Cf. chapitre VIII et IX.

³ Raymond Boudon, *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris : Fayard, 1986, p. 16.

⁴ Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 1. Evaluation de la procédure*, Cahier de l'IREDU n°42, août 1985 et 2. *Progression, notation, orientation : L'impact du contexte de scolarisation*, Cahier de l'IREDU n°45, janvier 1988. Marie Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris : Delachaux & Niestlé, 1988 ; Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*, Cahier de l'IREDU, N°59, 1997.

⁵ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, op. cit., p. 86.

En tout cas, « la méthode individualiste » déjà mise en exergue par le philosophe Karl Popper¹ et que Raymond Boudon fait sienne demeure très éclairante et nous permet par là-même d'aborder notre étude en considérant que l'ensemble des acteurs – élèves, enseignants, directeurs de SEGPA, etc. – peuvent être des stratèges, ce qui ne peut que nous aider à mettre au jour certains des processus constitutifs du parcours scolaire des élèves de SEGPA.

Cependant, il n'y a pas juxtaposition de plusieurs processus de socialisation mais une imbrication interdépendante de divers processus plus ou moins complexes. « Pour être nous même [...], nous dépendons d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société »², nous dit Edgar Morin. Si le langage et la culture sont indéniablement partie prenante des processus de socialisation, on sait aussi que dans l'espace scolaire, tous les langages et toutes les cultures n'ont pas la même légitimité³. La situation sociolinguistique de La Réunion en est un exemple, sur lequel nous reviendrons longuement dans le chapitre VI.

Dès lors, nous postulons que les comportements et attitudes, que l'École qualifie de « non adaptés », de certains élèves – en l'occurrence ceux qui sont orientés en SEGPA – sont compréhensibles et appréhendables en mettant au jour les dynamiques des réalités, des logiques, des phénomènes, des événements et des mécanismes sociaux et institutionnels qui jalonnent la trajectoire sociale et scolaire de ces élèves. Car « *comme tout devenir, le comportement [...] humain (“externe” ou “interne”) manifeste au cours du développement des enchaînements et des régularités [...] dont le développement se laisse interpréter de façon compréhensible* »⁴.

Pour nous rapprocher de Jean-Yves Rochex, « *les processus producteurs de difficultés, voire de décrochage, actif ou passif [...] ne sont [...] pas à considérer*

¹ Précisé par Raymond Boudon in *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, op. cit., p.17.

² Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil, 2005, p. 89.

³ Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris : Editions de Minuit, 1975. William Labov, *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris : Editions de Minuit, 1993.

⁴ Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon, 1965, p. 301.

dans ce qui serait une logique de recherche de causalité unilatérale du côté des seuls élèves »¹. Autrement dit, comprendre la scolarité des élèves porteurs de difficultés ne se réduit pas à analyser les seules caractéristiques individuelles de ces élèves.

Au regard de divers travaux, – Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex : 1992 ; Jean-Yves Rochex : 1998; Bernard Lahire : 1995, 2000 ; Mathias Millet et Daniel Thin : 2005 –, la complexité des expériences sociales et scolaires des élèves nous amène à postuler qu’il existe en fait une multitude de processus et de sous-processus qui se combinent de manière à aboutir à un processus plus global, progressif et complexe. Pour nous, ce processus global est la combinaison dynamique de plusieurs processus qui rendent possible le parcours scolaire des élèves de SEGPA. Tout d’abord, ils sont désignés comme porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes » à leur sortie de l’école primaire. Ils se retrouvent *in fine* porteurs du statut d’« inadaptés », et donc considérés comme incapables de suivre un cursus scolaire « ordinaire » ; ainsi sont-ils orientés en SEGPA.

Dès lors, nous entendons par processus l’ensemble des éléments, des événements, des phénomènes sociaux qui, combinés, constituent des dynamiques – des forces, des tensions – qui participent à la scolarité des élèves que nous avons rencontrés. Associés à des mécanismes institutionnels, par exemple à la procédure d’orientation, ces éléments, ces événements et ces phénomènes infléchissent la trajectoire scolaire des élèves de SEGPA. Pour nombre d’entre eux, malheureusement, la probabilité est grande pour que leur parcours scolaire soit interrompu de manière précoce et qu’ils sortent du système éducatif sans qualification².

¹ Jean-Yves Rochex, « Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? » in Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, *Les lycéens décrocheurs. De l’impasse aux chemins de traverse*, Lyon : La Bouture, 1998, p. 133.

² Jean-Paul Caille, op. cit.

Notre posture de recherche consiste en fait à tenter d'appréhender des expériences scolaires singulières d'élèves de SEGPA comme des produits socialement et scolairement construits, résultats de diverses formes de socialisation et d'éducation générés au moins par deux grands processus inscrits de manière plus large dans « *la société des individus* »¹ : le processus de socialisation familiale et le processus de socialisation scolaire. Ne les négligeons pas : autour de ces deux grands pôles, famille et École, d'autres forces gravitent et viennent parfois s'additionner ou s'opposer au processus global d'éducation et de socialisation des élèves de SEGPA. On peut les repérer par exemple dans les relations entre pairs.

2. Education et socialisation

Education et socialisation sont indissociablement liées. Il n'est plus nécessaire d'en faire la démonstration. Il y a presque un siècle, Emile Durkheim en définissait les principes : « [A] *l'être égoïste et asocial qui vient de naître, [la société] en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale.* »² Pour que cela soit opérationnel, « *il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds* »³. Ainsi, par cette formulation peu nuancée, les liens entre éducation et socialisation sont posés. Cependant, nombreux sont les travaux, tant dans le champ de la sociologie de l'École en général que de la psychologie, qui ont mis à l'épreuve cette représentation de Durkheim. Le problème posé par cette conception du binôme socialisation/éducation réside dans le rapport de domination des uns sur les autres, en l'occurrence des adultes sur les enfants. Rapport qui n'est possible que par adhésion et « faiblesse » des seconds face aux premiers. Les travaux contemporains optent davantage pour un processus de socialisation/éducation plus complexe. Les forces en présence ne se réduisent pas à un rapport adultes/enfants ou encore maîtres/élèves. Alors que Durkheim attribue à l'École un rôle de transmission de

¹ Norbert Elias, op. cit.

² Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1997, p. 52.

³ Ibid., p. 47.

valeurs communes, des « *Héritiers* » à « *la reproduction* »¹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron voient en l'École un appareil de reproduction des rapports de classes, de reproduction des rapports de forces existant dans la société. Pour Bourdieu et Passeron, l'École est ainsi un système qui légitime les formes culturelles et valeurs sociales des classes dominantes. Le haut niveau d'élaboration de la théorie de la reproduction ne lui épargnera pas la critique, entre autres menée par les tenants de l'individualisme méthodologique² et ceux qui considèrent que « *tout ce qui se passe à l'école – y compris l'école primaire – ne peut s'expliquer que par ce qui se passe en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la division capitaliste du travail* »³.

Terme polysémique, nous entendons par « *socialisation le processus d'apprentissage des rôles sociaux. Tenir sa place dans la société [dans l'espace scolaire], c'est adopter dans chaque situation les comportements socialement acceptés, et donc attendus par les autres. A toute situation correspondent des rôles définis : l'important n'est pas d'en connaître le répertoire mais de les endosser, de conformer ses propres comportements à ces rôles [...]. Un comportement non conforme au rôle paraît, suivant les cas, bizarre ou insolent* »⁴. Et il n'est pas exclu que l'individu soit considéré du coup comme « inadapté », « anormal ». C'est ce qui nous semble en partie se produire pour les élèves de SEGPA, nous le verrons.

Dans l'espace scolaire régi par des normes bien définies, un comportement non conforme est sujet à des malentendus et des conflits entre enseignants/enseignés/institution. Et il y a une forte probabilité pour que les enseignés en sortent plus affaiblis, mis à l'écart ou encore sanctionnés.

Pour se dégager des conséquences d'un malentendu ou d'un conflit, il est nécessaire non seulement de maîtriser les règles qui organisent l'espace réel qui génère ce malentendu, ce conflit, mais aussi d'être en position de pouvoir négocier et justifier les raisons de notre écart à ces règles. Comment le faire quand l'élève est porteur

¹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, op. cit. ; *La reproduction*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

² Raymond Boudon, *L'inégalité des chances...*, op. cit.

³ Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divisée...*, Paris : Maspero, 1975, p. 9 et *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspero, 1971.

⁴ Antoine Prost, op. cit., p. 34.

d'une histoire et une expérience sociale qui ne lui ont pas permis d'assimiler ces règles ? Ce qui ne veut pas dire qu'il ne les assimilera jamais.

3. Cadre familial de socialisation

La probabilité d'une trajectoire scolaire heureuse ou malheureuse – en termes de réussite et non réussite – s'accorde et a même un « *lien puissant* »¹ avec ce qui se joue dans le cadre familial. Selon Mathias Millet et Daniel Thin, « *la compréhension des parcours des collégiens n'advient que dans l'articulation systématique des dimensions familiales, scolaires et juvéniles, il ne faut pas détacher les descriptions des caractéristiques familiales [...] des liens qui les unissent aux autres dimensions de la vie sociale des collégiens car elles se combinent pour produire, chez ces derniers, un rapport spécifique au scolaire en son ensemble* »². Par exemple, « *pour un certain nombre de familles parmi les plus pauvres, les conditions matérielles d'existence entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et plus généralement les conditions d'une scolarité "réussie"* »³.

Ainsi, la configuration familiale – et ses caractéristiques socio-économiques d'existence – dans laquelle est socialisé l'enfant est à analyser en « résonance » avec la vie sociale dans l'espace scolaire.

3.1 – Configuration familiale et comportements de l'enfant

La configuration familiale est le siège de la socialisation de l'enfant ; ses comportements dans la société sont le résultat de la convergence des différentes relations intra-familiales qui constituent ses premières expériences. C'est ainsi que Bernard Lahire rappelle que « *la personnalité de l'enfant, ses "raisonnements" et ses comportements, ses actions et réactions sont insaisissables en dehors des*

¹ Jean-Manuel de Queiroz, « Les familles et l'école », in François de Singly (dir.), *La famille l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1991, p. 201.

² Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005, p.17. Précisons que tout au long de cette recherche nous nous inspirons à plusieurs reprises de ce travail.

³ Ibid., p. 19.

relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la constellation familiale, dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intra-familiales. En effet, l'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille. Il ne " reproduit " pas forcément directement des manières de faire vues dans sa famille, mais trouve sa modalité propre de comportement en fonction de la configuration des relations d'interdépendance au sein de laquelle il est inséré »¹. Le réseau familial constitue alors un cadre de socialisation de référence auquel l'enfant s'identifie lors de son propre développement. Toutefois, une marge de manœuvre existe dans « la reproduction » par l'enfant du modèle de relation intra-familiale. Autrement dit, le processus identificatoire n'est pas une « photocopie », mais un processus d'appropriation, avec des possibilités pour l'individu d'apporter des rectifications. Ce qui permet, semble-t-il, à certains jeunes de s'en sortir honorablement d'un point de vue scolaire, alors que les logiques statistiques raisonnant en terme de déterminismes sociaux les disqualifient et ne « prennent aucun pari sur leur chance de réussir ».

Dès lors, les résultats et comportements scolaires de l'enfant ne peuvent être compris que si l'on se réfère à son cadre de socialisation passé². On peut donc penser que l'échec scolaire de certains enfants est à lire au travers de la non assimilation des règles du jeu scolaire par « *la structure de coexistence familiale* » qui constitue son modèle cognitif et comportemental de référence. Ainsi, parfois face aux difficultés d'apprentissage rencontrées en classe, certains enfants sont seuls en rentrant à la maison. Et « *sans doute [...] une configuration familiale relativement stable, plaçant l'enfant dans des relations sociales fréquentes et durables avec ses parents, est une condition nécessaire à la production d'un rapport au monde adéquat à une " réussite " à l'école élémentaire. Par une présence constante, un soutien moral ou affectif de chaque instant, la famille peut*

¹ Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., p. 16.

² Ibid., p. 18.

accompagner la scolarité de l'enfant sous une forme ou une autre (autoritarisme méticuleux ou confiance bienveillante). Dans ce cas, l'intervention positive des familles, du point de vue des pratiques scolaires, ne porte pas essentiellement sur le domaine scolaire mais [aussi] sur des domaines périphériques. Morale de la bonne conduite, de la conformité aux règles, de la persévérance, autant de traits qui peuvent préparer, sans nécessairement la viser consciemment, intentionnellement, dans le cadre d'un projet ou d'une mobilisation de ressources, une bonne scolarité »¹.

On peut comprendre dès lors qu'un modèle familial efficace, au sens élargi de la notion de « configuration », est une condition incontournable d'une socialisation rigoureuse, et ce dans tous les domaines. Pour prendre un exemple autre que celui des apprentissages purement scolaires, Marcel Mauss nous explique que même le corps s'éduque à partir de modèles : « *Dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain, les faits d'éducation dominaient. [...]. L'enfant, l'adulte, imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, [...]. L'individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres.* »²

Il ne s'agit pas ici d'incriminer le cadre familial de socialisation, ou plus directement les parents et encore moins de chercher à faire porter aux familles « *toute la responsabilité de la situation scolaire – bonne ou mauvaise – des enfants* »³ ; l'enjeu est encore une fois de tenter de comprendre ce qui se passe dans la trajectoire scolaire des élèves en « difficultés scolaires graves et persistantes », pour qui on a parfois l'impression que tout concourt à ce qu'ils soient affaiblis, à tous points de vue.

¹ Bernard Lahire, op. cit., p. 24.

² Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1968, p.369.

³ Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, Septembre 1998, p. 108.

Néanmoins, l'organisation sociale familiale peut inférer des modes de socialisation qui constituent un terreau favorable ou non à l'émergence d'histoires scolaires singulières qui doivent être analysées dans leurs logiques propres.

3.2 – Le poids de l'histoire familiale et la construction du sens de l'expérience scolaire

Les enjeux scolaires des jeunes ne peuvent être compris indépendamment de leur histoire familiale. Dans son ouvrage « *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité* »¹ issu de sa thèse, Jean-Yves Rochex montre que « *l'histoire et l'expérience scolaire de chaque jeune, son rapport à l'avenir et à la scolarité, aux activités d'apprentissage et à leurs contenus, laissent toujours entendre l'écho d'une histoire qui les déborde* »². L'adolescent en pleine phase de continuation du développement de sa personnalité est en fait dans un processus interactif constitué d'au moins deux pôles : son histoire personnelle et scolaire, et l'histoire familiale qui s'est organisée et structurée de génération en génération. C'est par une entrée psychosociologique, au travers des biographies singulières de jeunes de milieux populaires, que Jean-yves Rochex nous montre « *comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au cœur des rapports dialectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale* »³.

L'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être par un individu s'effectue de manière active au cours de son développement ontogénique. L'environnement familial, au travers de son histoire, joue un rôle effectif et participe énergétiquement à ce développement. Toutefois, cette ontogenèse se fait toujours de manière « *partielle et partiale* », ce qui permet à l'individu de se construire dans un processus d'appropriation et non d'adaptation au milieu, et ce, en se référant à des adultes signifiants. La construction identitaire des jeunes se réalise ainsi dans son

¹ Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

² Ibid., p. 10.

³ Ibid., p. 9.

entourage au travers des activités qui ont « *d'une part [...] un efficace social, un contenu concret objectif, [...]. D'autre part, elles s'inscrivent toujours dans les biographies singulières, des dynamiques subjectives et intersubjectives ; [...] sans perdre pour autant leur contenu objectif* »¹. Dans un processus d'identification interactif avec son histoire familiale, l'adolescent construit ainsi son devenir et sa propre histoire. Dès lors, histoire et expérience scolaires des jeunes – réussite ou échec – sont les résultantes des contradictions et des continuités qui se jouent dans ce rapport interactif. Et « *les enjeux scolaires, la manière dont chaque jeune – et tout particulièrement les jeunes d'origine populaire – aborde et négocie les problèmes et les moments décisifs de sa scolarité ne sauraient être compris indépendamment de leur histoire familiale, des contradictions et continuités qui s'y nouent dans les rapports de générations et qui sont au cœur des processus de construction de la personnalité des adolescents* »².

Par ailleurs, l'École n'a pas le pouvoir ni la capacité d'annihiler l'histoire singulière sociale et familiale passée et présente des élèves qu'elle accueille dans son espace. Et comme le dit Claude Thélot, « *Les trajectoires que parcourent les individus ne sont pas des trajectoires d'étoiles filantes, isolées dans le vide : Elles sont insérées dans la structure sociale de leur époque* »³. Ainsi, comprendre le parcours et l'expérience scolaire des élèves de SEGPA, c'est dépasser « *l'hégémonie de la forme scolaire de socialisation* »⁴ – l'École n'est pas le seul lieu d'éducation et de socialisation – avec ses savoirs et « *sa fonction de préparation de l'avenir social et professionnel* »⁵, pour s'élargir à l'ensemble des entités qui constitue l'environnement social dans lequel ils grandissent, ils se construisent : la famille, les groupes de pairs, le quartier, les stages en entreprises. Ainsi, l'élève de SEGPA, considéré comme un sujet social, est confronté dès sa naissance à diverses forces et tensions qui influencent sa manière de se comporter et d'agir dans et sur le monde,

¹ Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 32.

² Ibid., p. 11.

³ Claude Thélot, *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris : Dunod, 1984, p. 92.

⁴ Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001, p. 305.

⁵ Jean-Yves Rochex, « Interrogations sur "le projet", la question du sens », in *Migrants-Formation*, n°89, juin 1992, p. 102.

et plus précisément dans l'espace scolaire. Dès lors « *il s'ensuit que [son parcours et son] expérience scolaire peuvent être cernés sociologiquement, en s'interrogeant sur la relation entre le contexte de scolarisation, ses exigences (dimension objective) et l'apprenant, porteur d'une histoire (dimension subjective)* »¹. Toutefois, cette dimension subjective peut être appréhendée objectivement et vue de l'extérieur : « *elle se matérialise dans les sons d'un discours oral, dans les traces d'un texte manuscrit ou imprimé* »², dans des dessins, dans les justifications des raisons du choix d'un projet professionnel, etc. Bernard Lahire, dans une approche sociologique, a mené une importante enquête avec la même préoccupation de comprendre les situations scolaires des élèves d'origine populaire. En comparant des familles relativement homogènes du point de vue économique et culturel, il montre la grande hétérogénéité de ces familles dans leur rapport à l'École. Il montre aussi que les parents s'investissent dans la scolarité de leurs enfants, et surtout le rôle déterminant de la mère dans le suivi à l'extérieur de l'espace scolaire. Bernard Lahire observe même des cas de surinvestissement scolaire. Dès lors, il considère que le « *thème de la démission parentale [...] est un mythe produit par les enseignants [...] ignorant les logiques des configurations familiales* »³. De fait, Bernard Lahire estime que l'École est à l'origine de certains malentendus et en est même parfois productrice. Par exemple, certains enseignants justifieraient l'« échec scolaire » des enfants par l'absence des parents dans l'espace scolaire.

Bernard Lahire montre également qu'une configuration familiale dotée d'un capital culturel favorable à la socialisation de l'enfant et au développement de compétences scolaires peut ne pas produire les effets attendus. En effet, un enfant tire profit d'un capital culturel si certaines conditions sont rassemblées. Autrement dit, l'enfant ne profite en aucune manière du capital culturel de la configuration familiale s'il n'est pas en interaction régulière, continue, systématique avec les personnes disposant du capital culturel propice au développement de compétences utilisables et rentables dans l'espace scolaire.

¹ Jellab Aziz, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001, p. 3.

² Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin/Nathan, 2001, p. 340.

³ Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., p. 270.

4. Forme scolaire de socialisation et expérience scolaire

Si l'École n'est pas seule à concourir au processus de socialisation et d'éducation, on ne peut plus dire qu'elle n'est pour rien dans le devenir social et professionnel de chaque individu. Au regard du nombre d'heures et du nombre d'années passées dans l'espace scolaire, il est impossible de penser que les individus ne sont pas influencés et marqués dans leur mode de pensée, d'action et d'évolution. La place de l'École est telle que « *le mode scolaire de socialisation prédomine, à tel point que l'on n'imagine pas que l'on puisse socialiser autrement ou que toute autre manière de socialiser apparaît comme inadaptée ou anormale* »¹. La forme scolaire de la socialisation est une forme dominante dans les sociétés industrielles². Cependant, « *la crise actuelle de l'école, les critiques parfois très acerbes faites aux systèmes scolaires [...] peuvent-elles être interprétées comme la fin d'un modèle [...], ou comme la fin d'une prédominance, celle de la forme scolaire dans le mode de socialisation ?* »³. Ce qui est sûr, c'est que dans l'espace scolaire, le statut d'élève ne peut suffire à défaire les dispositions acquises par l'enfant au cours des différents processus de socialisation auxquels il a pris part, et dont il s'est imprégné et s'imprègne encore à l'extérieur de cet espace ; nous l'avons déjà évoqué. C'est pour cela que l'effort à fournir par les agents éducatifs, et principalement les enseignants, dans l'objectif d'infléchir les comportements « a-scolaires » de certains élèves doit être important, et qu'enseigner au quotidien, et spécifiquement dans les classes accueillant des élèves en « difficulté », d'autant plus s'ils sont porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes », n'est pas de tout repos et nécessite une grande mobilisation d'énergie⁴. En effet, « *l'action éducative, ne s'exerce pas sur une table rase. L'enfant a une nature propre, et, puisque c'est cette nature qu'il s'agit d'informer, pour agir sur elle en connaissance de cause, il nous faut avant tout chercher à la connaître. Nous devons donc nous demander, tout d'abord, dans*

¹ Daniel Thin, *Quartiers populaires : L'école et les familles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1998, p. 29.

² Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Paris : DROZ, 1995, p. 73.

³ Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11.

⁴ Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, Sélection d'articles du bulletin XYZep, Institut National de Recherche Pédagogique, 2006.

quelle mesure et de quelle façon l'enfant est accessible à l'état d'esprit que nous voulons susciter en lui ; quelles sont, parmi ses aptitudes naturelles, celles sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour obtenir le résultat désiré »¹. En principe, ce travail d'évaluation diagnostique est à mettre en œuvre dans toutes les classes de toutes les écoles, et de manière plus large dans tous les lieux d'accueil d'individus qui s'engagent dans un processus d'apprentissage ou de formation. Ce travail est d'autant plus important et l'énergie à dépenser d'autant plus considérable que les élèves pris en charge sont en difficulté.

Cependant, cela est plus facile à dire qu'à mettre en pratique, et il est observé que dès l'école primaire « *l'expérience scolaire se présente comme une épreuve dans laquelle les [...] élèves [...], sont obligés de combiner* »², voire de confronter, leur propre logique à la logique, scolaire au risque pour certains de « décrocher ». C'est sans nul doute à cette articulation que se situe en partie la problématique des élèves en difficulté scolaire. Dans une démarche ethnographique, Régine Sirota a observé les pratiques d'interactions quotidiennes dans des classes de CM1 à l'école primaire³. Les résultats globaux montrent que les élèves d'origine populaire s'écartent et sont écartés des interactions de classe. Les maîtres évitent de les interroger et parfois ignorent leurs demandes de prise de parole. Ces élèves sont les plus « mauvais », et Régine Sirota nous renseigne sur ce qui se joue pour eux en classe. Ils interviennent deux fois moins que les « bons » élèves. Ces derniers demandent la parole trois fois plus souvent et avec insistance. Ils interviennent quatre fois plus souvent en dehors du contexte et ils sont corrigés par les enseignants trois fois plus souvent sur l'ensemble de leur demande.

En revanche, il est intéressant d'observer que les « mauvais élèves » se déplacent plus souvent dans la classe. Dans les situations d'interactions, ils sont trois fois plus nombreux à décrocher. Ils bavardent plus et leurs interventions sont rarement spontanées. Les enseignants les corrigent peu aussi. Par ailleurs, dans une

¹ Emile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris : Presses Universitaires de France, 1974, p. 109.

² François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996, p. 11.

³ Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

classe, les enseignants ne peuvent se permettre de ne pas faire avancer le cours, le programme, la réussite d'autres élèves en dépend.

Ces premiers constats nous permettent de faire une première analyse. Rappelons que pour ces élèves qui sont en classe de CM1, les « mauvais » élèves sont principalement des enfants de parents d'origine modeste : personnels de service, ouvriers et employés. Ils sont un grand nombre à avoir un retard d'un an dans leur parcours scolaire. Ceux qui ont deux ans de retard se comptent uniquement parmi les enfants de personnels de service et d'ouvriers. En revanche, ceux qui sont en avance sont principalement les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales. L'indicateur « *intervention spontanée* » et « *demandes de parole avec insistance* » sont des signes pertinents de la distance prise avec le réseau officiel de communication de la classe de ces élèves. Les « mauvais élèves » préfèrent bavarder et ils ont la tête ailleurs. Nous prenons peu de risques en disant que les élèves qui s'écartent ou qui sont écartés des interactions dans la classe sont pris dans un processus de pérennisation, voire de renforcement, de leurs « difficultés scolaires ». Etre qualifié de « mauvais élèves » n'est pas un hasard. Ils ont les moins bonnes notes, ils sont en retard scolaire, signe qu'ils ont redoublé au moins une classe, ils sont issus de familles populaires. Au regard des résultats de nombreux travaux en sociologie de l'éducation, il y a trop d'indices cumulés pour que la suite de la scolarité de ces « mauvais » élèves ne soit pas préoccupante. Ainsi, dans cette analyse, Régine Sirota nous renseigne sur les pratiques quotidiennes à l'école primaire, et nous retenons, comme elle l'a fait dans sa conclusion, que « *les enfants de classes populaires se caractérisent par des comportements de repli, de retrait ou d'attente* »¹, en l'occurrence dans les situations officielles de communication en classe.

Bernard Lahire s'est aussi intéressé aux élèves des classes populaires en situation d'échec scolaire à l'école primaire. Son regard s'est entre autres orienté

¹ Régine Sirota, op. cit., p. 173.

vers une classe de 1^{ère} et de 2^{ème} année de perfectionnement¹. Il postule que « l'« échec scolaire » effectif, qui touche prioritairement des enfants de classes populaires, provient de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, dans un rapport de domination, des formes de relations sociales particulières, à savoir des formes sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent »². Autrement dit, Bernard Lahire se demande si l'« échec scolaire » n'est pas en lien direct avec les pratiques de cultures écrites dans le cadre d'un rapport social au langage³ qui prendrait forme dans l'espace scolaire. Du coup, ce rapport correspondrait à une relation de domination ou de pouvoir : « L'« échec scolaire » effectif est le produit d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières »⁴, telles que les formes et les pratiques langagières. Vu sous cet angle, on proscrit chemin faisant les termes de « handicap, manque, privatisation, déficit » à propos des élèves en situation de « difficultés scolaires ».

L'intérêt de ce genre de démarche est de permettre d'analyser l'échec scolaire en tant que processus construit, et non de le réduire à l'idéologie du don, ou encore le limiter à une différence socio-linguistique ou plus radicalement à une différence socio-culturelle. Ces travaux nous amènent également à penser que l'échec scolaire ou les difficultés scolaires graves ne sont pas réductibles « aux aventures individuelles de ceux qui [les] portent »⁵.

Avec un autre exemple à l'école primaire, montrons que les « difficultés scolaires » ne se réduisent pas aux seules responsabilités des élèves qui les portent. Préoccupé par la conduite de la classe, les prescriptions officielles, l'avancement des meilleurs élèves et du programme, l'enseignant a peu de temps pour prendre en charge l'élève qui a du mal à suivre et qui n'entre pas dans le « jeu » scolaire.

¹ Autrefois, les classes de perfectionnement constituaient le principal vivier du flux d'élèves entrant en SES-SEGPA.

² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p.52.

³ Nous appelons rapport social au langage l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec le langage en tant que processus construit (Bernard Charlot, 2002) dans un cadre social constitué de ses formes de pouvoir et de domination langagière. En l'occurrence le cadre scolaire.

⁴ Bernard Lahire, *ibid.*, p. 58.

⁵ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 2.

Dans une approche ethnographique, la recherche d'Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez¹ nous donne à voir ce qui se joue au travers du comportement d'Ali au cours d'une séance de chimie. Le profil d'Ali présente de très grandes similitudes avec ceux des élèves orientés en SEGPA. Agé de douze ans, en classe de CM2, qualifié de « *fragile* » et d'« *anxieux* », Ali est issu d'une configuration « *familiale difficile* » qui ne semble pas s'inquiéter de sa scolarité. Il n'est pas assidu et sa tenue vestimentaire révèle des problèmes d'hygiène. En classe, ses rapports tendus avec ses camarades sont certainement responsables de son isolement. « *Généralement Ali s'assoit seul* » ou plutôt faudrait-il dire, l'enseignante l'isole de ses camarades ! Ali n'a jamais été réellement dans une dynamique d'apprentissage pendant la séance de chimie observée. Il a du mal à tenir sa place tout au long du travail de groupe que la maîtresse a institué, à tel point que, dès le début de l'activité, il se dispute avec un de ses camarades. Très vite, Ali s'éloigne de l'activité de chimie proposée pour solliciter la maîtresse à maintes reprises sur d'autres sujets qui le préoccupent. Il trouve toujours un prétexte pour se soustraire à l'activité proposée qui mobilise l'attention de ses camarades. Il manifeste son opposition au jeu scolaire en perturbant la classe, et ce malgré les multiples rappels à l'ordre de l'enseignante. Ce qu'il est intéressant de relever, et qui est mis au clair par Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez, ce sont les choix opérés par la maîtresse au fil de la séance. Centrée principalement sur l'organisation qu'elle a longuement préparée et la réussite de l'ensemble du groupe-classe, la maîtresse laisse très peu de place aux multiples sollicitations d'Ali. Malgré les réponses à ses interpellations et les rappels à l'ordre à son encontre, sous la pression du déroulement de sa séance, la maîtresse n'a que très peu de temps à lui consacrer. Ce qui est prépondérant, c'est la réussite par l'ensemble des vingt-quatre élèves d'une leçon qui s'inscrit dans le programme de l'année. Du coup, ce n'est qu'après avoir discuté avec le chercheur-observateur que la maîtresse se rend compte de l'omniprésence d'Ali dans la classe, sans pour autant qu'il n'ait été à un quelconque moment dans un processus d'apprentissage : « *Ce n'est que quand nous lui avons montré la transcription de la*

¹ Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1996, pp. 90-95.

séance qu'elle s'est rendu compte des sollicitations d'Ali, mesurant tout d'un coup l'ampleur de ses demandes et l'effort qu'il lui demandait. »¹ Il est incontestable, selon la retranscription de la séance observée, que progressivement Ali s'est éloigné de la leçon : il se querelle, se déplace dans la classe, taille son crayon, parle de son avenir, fait référence à un film de télévision en rapport avec la chimie, certes, mais à un moment inopportun. La maîtresse, prise par les objectifs à atteindre avec le groupe-classe, « oublie » Ali, même si quelquefois elle prend en considération certaines de ses demandes, souvent très éloignées du sujet étudié par ses autres camarades.

L'exemple de cette leçon de chimie illustre bien les difficultés pour les enseignants de considérer les cas particuliers, tel celui d'Ali, dans une dynamique quotidienne où l'objectif à atteindre par l'ensemble du groupe-classe est prééminent. Dès lors, cela indique que, si cette situation est récurrente, les élèves au comportement similaire à celui d'Ali ont très peu de chance d'entrer dans une dynamique d'apprentissage. Les travaux de Régine Sirota et ceux d'Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez expliquent en partie pourquoi certains élèves ont des difficultés à rédiger un bilan de leurs expériences scolaires, alors même qu'ils possèdent des compétences en écriture.

Ramené à notre objet d'étude, nous voulons dire que, si certains élèves ont des difficultés à nommer des contenus et savoirs scolaires au travers de leur bilan de savoir, il est fort possible que leurs expériences scolaires n'aient pas développé chez eux « *les dispositions, les démarches cognitives et comportementales* »² nécessaires à une telle sollicitation. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous allons faire une relecture de l'histoire singulière d'Edith, relatée et analysée par Jean-Yves Rochex³. Edith est originaire de la Guadeloupe, issue d'une famille de six enfants, dont le père est ouvrier spécialisé et la mère aide-soignante ; elle est scolarisée en lycée professionnel ; en BEP ; en France métropolitaine.

¹ Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez, op. cit., p. 94.

² Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., p. 18.

³ Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire...*, op. cit., pp. 220-226.

Quand Jean-Yves Rochex se demande pourquoi Edith ne parle de son expérience scolaire « *que dans le seul registre relationnel, de “ l’ambiance”, des copains ou des profs ”sympas“* », et qu’il y perçoit « *une difficulté de symbolisation* » chez elle, il soupçonne que les modes de socialisation qu’elle a vécus dès sa prime enfance, au sein de sa famille en passant par l’école primaire puis le collège, ne lui laissent aucune alternative de réponse. Si, comme elle le dit, à cause de « *quelques problèmes* », de ses « *gaffes* », du rôle de « *bleue* » qu’elle jouait en classe, elle était mise à l’écart, et les enseignants lui donnaient des activités tels que des jeux, ou des dessins à faire pour l’occuper de manière à ce qu’elle ne déstabilise pas le travail de la classe, alors son bilan de savoir ne peut qu’être en adéquation avec ses expériences scolaires. D’ailleurs, elle le laisse clairement entendre. Ce qui nous permet d’avancer que les seuls moments qu’elle partage avec ses camarades de classe sont des instants ludiques pendant lesquels aucun savoir scolaire proprement dit n’est mis en jeu et reste donc impossible à restituer comme contenu de savoir ou compétence acquis par Edith. Et ce « *malgré l’insistance à essayer de lui faire parler de sa scolarité en termes de contenus ou d’activités d’apprentissage* »¹. A l’école primaire, « *je me rappelle bien des sorties qu’on faisait, et puis des bons moments qu’on se marrant ensemble. On s’amusait bien, C’est tout. Y a des bons moments, c’est tout* »², dit-elle. Ces propos ne sont pas issus du vide mais sont bien « *les produits d’une socialisation passée* »³. Des savoirs scolaires, elle ne s’en rappelle pas. Le fait de ne pas aimer l’école et de s’en absenter constitue également des conditions qui contraignent les processus d’acquisition de savoirs scolaires chez Edith, d’autant plus qu’elle n’est pas aidée par sa famille : « *difficultés familiales et difficultés scolaires ne peuvent être séparées chez Edith, tant elles sont mutuellement prises dans un rapport de causalité où l’effet devient très rapidement cause et inversement.* »⁴ Au collège, elle laisse aussi transparaître, au cours de son entretien avec Jean-Yves Rochex, que le cours d’informatique qu’elle apprécie n’est autre qu’une séance de divertissement et que la seule chose qu’elle en retient, ce sont les « *jeux* » : « *Parfois on nous apprenait des choses...*

¹ Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 222.

² Ibid.

³ Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., p. 16.

⁴ Jean-Yves. Rochex, op. cit., p. 225.

*Enfin, bref, je me rappelle plus quoi. Et puis on faisait des jeux »*¹. Son comportement « insolent », « violent », pouvant aller jusqu'« à la bataille physique » avec les enseignants qu'elle considérait comme pas « cools, sympas » lui a certainement valu plusieurs exclusions de la classe, voire des établissements scolaires.

Si Jean-Yves Rochex observe « *une difficulté de symbolisation* » chez Edith, résultat de l'influence réciproque de ses diverses expériences de socialisation scolaires et familiales, il nous semble intéressant, tout en adhérant à l'analyse de Rochex, de postuler que l'expérience scolaire d'Edith, du moins ce qui paraît au travers de son bilan de savoir et de l'entretien, laisse entrevoir un mode de socialisation scolaire et d'apprentissage où elle a dû être non seulement laissée pour compte au sein de la classe, mais dont le contenu peu mobilisateur ne lui donnait pas envie d'apprendre. C'est Jean-Yves Rochex qui conforte notre hypothèse en avançant qu'« *il est cependant permis de penser que le poids du formalisme scolaire, qui fait des contenus de savoir bien plus des produits finis, des objets morts, sans signification, que les produits d'une activité d'élaboration symbolique et conceptuelle, n'a sans doute pas aidé Edith à s'émanciper* »². En fait il est possible qu'Edith n'ait jamais été dans l'École au sens propre du terme. Elle ne l'a peut-être été que dans les registres administratifs.

L'ensemble des travaux que nous venons de citer et d'analyser a pour objet de nous rendre attentif à ce qui se joue au cours de la scolarité des élèves de SEGPA. Ces travaux nous montrent qu'apprendre ne se résume pas à être dans un lieu – en l'occurrence la classe – dans lequel un enseignant propose des activités de savoirs à des élèves qui sont censés les recevoir comme autant de réservoirs vides. La relation ainsi établie entre l'élève et les savoirs n'est pas du type mécanique et linéaire, comme l'envisagent pléthore d'enseignants ; du moins ce type de relation ne suffit pas à rendre actifs les processus d'apprentissage. Ces processus sont complexes. Nous apprenons parce que la situation d'apprentissage s'y prête et que certaines

¹ Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 223.

² Ibid., p. 225.

conditions sont rassemblées. Nous apprenons parce que nous sommes disponibles pour saisir les occasions, les moments d'apprentissage qui s'offrent à nous. Nous apprenons aussi parce que l'ambiance de la classe nous le permet, les relations avec les autres membres de la classe sont telles que nous avons notre place dans la dynamique de la classe. Nous apprenons parce que notre histoire nous le permet à un moment donné. Les conditions de vie difficiles de la famille, une situation familiale déstructurée, la récurrence de la violence sous ses diverses formes, le manque d'encouragement, l'impossibilité de se faire aider par la famille d'un point de vue scolaire, sont sans doute des éléments qui affaiblissent les processus d'apprentissages scolaires. Ne pas être sollicité ou être « oublié » systématiquement par les enseignants dans les interactions en classe sont aussi des facteurs à prendre en considération dans le processus conduisant certains élèves à être en « difficultés scolaires ».

Aussi, « *la situation d'apprentissage n'est pas seulement marquée par le lieu et par les personnes mais aussi par un moment. Apprendre, [...], c'est toujours apprendre à un moment de mon histoire. Mais aussi à un moment d'autres histoires, celle de l'humanité, de la société dans laquelle je vis, de l'espace dans lequel j'apprends, des personnes qui sont en charge de m'apprendre* »¹. Dès lors, apprendre est un processus complexe qui ne peut être envisagé dans la pure relation pédagogique. D'une certaine manière, ce qui se joue dans l'acte d'apprendre c'est notre rapport aux autres, notre rapport à nous-mêmes et notre place dans la société. Apprendre nécessite aussi de bousculer nos habitudes et nos représentations du monde. Par ailleurs, apprendre à l'école « *comme tout travail, est une activité contrainte, organisée, normée et évaluée donnant lieu à l'exécution des tâches multiples de nature différentes* »². Dès lors, si l'élève n'est pas disponible ni disposé à accepter l'ensemble des règles qui régissent les processus d'apprentissage et l'ensemble des éléments énoncés ci-dessus, il semble difficile qu'il y ait l'amorce d'un processus d'apprentissage.

¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir...*, op. cit., p. 79.

² Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 19.

5. Hypothèse de travail

Il s'agit pour nous d'étudier et d'analyser les dynamiques des processus qui rendent possible le parcours scolaire des élèves de SEGPA.

Selon une étude effectuée par Jean-Paul Caille¹, de suivi d'une cohorte d'élèves entrés en sixième ou en SES-SEGPA en 1989, dans un établissement public ou privé de France métropolitaine ou d'un département d'outre-mer, et concernant les élèves qui ont abandonné leur scolarité entre l'année scolaire 1990-1991 et l'année scolaire 1995-1996, nous savons qu'une scolarisation en SES-SEGPA réduit fortement les chances de sortir du système éducatif avec une qualification : « 54,8 % des élèves orientés à un moment de leur scolarité en SES-SEGPA sont sortis sans qualification du système éducatif », alors que 3,1% sortis d'une classe de troisième générale sont dans cette situation². Nous savons également que le parcours scolaire des élèves de SES-SEGPA est caractérisé par des difficultés scolaires précoces et importantes, dès l'école primaire, tant dans le domaine des mathématiques que du français, ce qui les amène à redoubler parfois plusieurs classes. Il est aussi intéressant d'observer dans l'étude longitudinale de Jean-Paul Caille que les élèves ayant connu une orientation en SES-SEGPA ne réintègrent « *quasiment jamais la filière générale* ».

Par ailleurs, ces élèves sont issus de milieux familiaux où les parents exercent principalement les métiers d'ouvriers, d'employés ou encore sont inactifs. De fait, tous les travaux les identifient comme des élèves issus de la catégorie socioprofessionnelle « défavorisée », voire « *la plus défavorisée* »³, et par dérive et interprétation abusive dans la pensée collective, ils sont qualifiés de porteurs de « handicaps » en tous genres. A ce propos, Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet « *se demande[ent] si la "débilité" est l'apanage des classes populaires ou si ces structures spéciales ne fonctionnent pas comme une des soupapes du système*

¹ Jean-Paul Caille, op. cit., p. 24.

² Ibid., p. 25.

³ Roland Goigoux, op. cit., p. 18.

“égalitaire” qui permet à l’école de demeurer “école pour tous” seulement au prix de ne pas être “l’école de tous” »¹.

Du point de vue des apprentissages scolaires, Roland Goigoux s’interroge sur la réussite de ces élèves, dans ses travaux concernant les compétences en lecture qui se sont portés sur un échantillon de 561 élèves de SEGPA répartis sur l’ensemble des divisions de la sixième à la troisième. Ce chercheur conclut qu’il est « possible d’affirmer que les élèves de SEGPA de [son] échantillon progressent en lecture au cours de leur scolarité adaptée et qu’ils disposent d’une marge de progrès qui n’est pas encore totalement exploitée »². Cependant, dans sa conclusion intermédiaire, Roland Goigoux est moins optimiste et adopte une posture nuancée quant aux résultats obtenus : « [L]es données que nous avons recueillies concernant les compétences en lecture nous conduisent à penser que le devenir scolaire et professionnel des élèves de SEGPA est fortement compromis. Nous faisons l’hypothèse que les SEGPA disposent d’une marge de progrès, notamment sur certains points qui peuvent paraître positifs au premier abord mais qui freinent en réalité les acquisitions scolaires des élèves. »³ Les hésitations accentuées en lecture et écriture de ces élèves, nous les avons constatées au cours d’une première phase de notre étude⁴.

Cependant, il est erroné de conclure, à partir des travaux de Roland Goigoux et de nos constats, que tous les élèves de SEGPA ne savent « ni lire, ni écrire » ; nous en tenons pour preuve les textes d’une grande richesse de certains d’entre eux, en l’occurrence des filles.

Dès lors, au regard de notre première phase d’investigation, des résultats et conclusions des travaux cités ci-dessus, nous nous demandons comment il est possible qu’au terme de treize années et plus de scolarité, des élèves qui sont supposés avoir bénéficié d’« actions de prévention, d’aide et de soutien et

¹ Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet, op. cit., p. 23.

² Roland Goigoux, op. cit., p.163.

³ Ibid., p. 153.

⁴ Cf. *infra* le chapitre III : Méthodologie.

d'allongement de cycles »¹ à l'école primaire et d' « *un enseignement adapté* » dans un cadre spécifique à la SEGPA sont toujours porteurs « de difficultés », et qu'à terme, ils quittent massivement le système éducatif sans qualification.

Nous ne limiterons pas notre étude aux élèves de SEGPA sortis sans qualification ; c'est l'ensemble des histoires et expériences scolaires qui nous intéresse, et c'est ce qui se joue principalement en amont de la sortie officielle et réglementaire de la SEGPA que nous nous donnons comme objectif d'analyse. Nous soutiendrons ici que ce qui se passe après la SEGPA, que ce soit au lycée professionnel où ailleurs, est le résultat d'expériences construites au cours de la scolarité à l'école primaire et à la SEGPA. Ce qui ne veut pas dire que certains de ces élèves ne réussissent pas après la SEGPA.

Il s'agit pour nous de « déconstruire » la trajectoire scolaire de ces élèves telle qu'elle est généralement rapportée pour la reconstruire en tentant de mettre en évidence les dynamiques qui la sous-tendent. Quels sont les éléments, les événements, les phénomènes et les mécanismes sociaux et institutionnels qui scandent le parcours scolaire des élèves de SEGPA et qui sont susceptibles de rendre raison de leur situation scolaire, tant la persistance de leurs difficultés d'apprentissage que leur sortie du système éducatif sans qualification ?

Si réussir sa scolarité nécessite d'avoir un rapport particulier à l'École et au(x) savoir(s)², il ne suffit pas pour autant d'être scolarisé pour réussir. Les difficultés d'apprentissage, ou plus communément l'échec scolaire, ne s'expliquent pas uniquement par un cumul de difficultés en termes cognitifs, ou par des « *malentendus sociocognitifs* »³ ou « *décrochage cognitif* »⁴, ou encore par la « *non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales*

¹ Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996 et Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006.

² Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit.

³ Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », pp. 105-122, in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, 1997.

⁴ Stéphane Bonnéry, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », pp.135-149, in Dominique Glasman et Françoise Ceuvrard (dir.), *La Déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004.

particulières »¹, comme par exemple ce qui se passe pour certains élèves dans le cadre scolaire au travers des activités de lecture-écriture. Tout en adhérant à ces travaux et en restant dans leur mouvance, il s'agit pour nous de considérer la situation scolaire des élèves de SEGPA « *comme une construction sociale, c'est-à-dire comme un produit historique de mécanismes sociaux et non comme "état" résultant d'attributs individuels* »².

Ce sont les éléments, les phénomènes, les événements et mécanismes caractérisés par des processus qu'il faut étudier et expliquer. Et pour suivre Bernard Lahire, nous tenterons de « *saisir le social dans ces processus de construction plutôt que dans ces états, dans les modalités fines des phénomènes plutôt que dans leurs grands traits* »³. L'idée consiste à considérer la situation scolaire des élèves de SEGPA comme « *un phénomène social qu'il faut expliquer par des processus sociaux* »⁴. L'analyse faite et les travaux cités dans notre posture de recherche nous engagent dans une telle direction.

Nous allons tenter de lire et de relever ces éléments, événements, phénomènes et mécanismes qui rendent possible le parcours scolaire des élèves de SEGPA dans leur cadre familial de socialisation, dans le cadre scolaire de socialisation et dans les relations d'interdépendances qui existent entre ces deux pôles de socialisation. Cadre familial et cadre scolaire sont pour nous deux pôles essentiels, sans pour autant que nous négligions la place des pairs dans le processus de socialisation de ces élèves. Cependant, peut-on faire la part entre ce que la trajectoire scolaire des élèves de SEGPA doit à la socialisation familiale et à la socialisation scolaire, aux pratiques enseignantes, ou encore aux processus cognitifs ?

¹ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 58.

² Claude Dubar, « socialisation et processus », in Serge Paugam (dir.), *L'exclusion : L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1996, p. 111.

³ Bernard Lahire, « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », pp. 73-74, in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, op. cit..

⁴ Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003, p. 178.

Quand bien même nous avons suivi certains élèves jusqu'au lycée professionnel, l'essentiel de ceux qui font partie de notre échantillon sont scolarisés en classe de quatrième et de troisième, et c'est dans leurs SEGPA respectives que nous les avons d'abord rencontrés. Ces élèves peuvent parler de leur scolarité passée et de ce qui s'est sédimenté au cours de leur histoire scolaire. Ils sont également à une étape de leur parcours où l'orientation constitue une dimension essentielle. Nous allons donc nous intéresser également aux processus et aux mécanismes d'orientation, ainsi qu'aux phénomènes sous-jacents.

Dès lors, nous postulons, et cela constitue notre hypothèse de travail, que le parcours scolaire des élèves de SEGPA ne se réduit pas à une aventure individuelle mais est avant tout le produit de diverses expériences sociales, familiales et scolaires dont la compréhension ne peut être réduite aux seules analyses des caractéristiques personnelles de ces élèves ; leur sortie massive du système éducatif sans qualification ne peut être dissociée des dynamiques des processus constitutifs de ces expériences.

Dans sa forme générale, notre approche n'est certes pas nouvelle, mais appliquée à la situation scolaire des élèves de SEGPA à l'île de La Réunion, elle prend un caractère inédit. D'autant plus que d'une manière générale, les dispositifs d'éducation spécialisée et adaptée de notre île constituent un terrain de recherche en friche.

Compte tenu de la complexité de l'expérience de vie et scolaire des élèves rencontrés, nous avons mis en place une procédure de recherche basée sur diverses méthodes et techniques de recueil de données que nous allons décrire dans le chapitre suivant.

Chapitre III

Méthodologie

Comment appréhender le parcours scolaire des élèves de SEGPA dans leur logique propre et en termes de processus ? Selon Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « *pour comprendre un processus (le processus global ou un sous-processus), il faut d'abord identifier les phénomènes qui entretiennent la dynamique et les analyser, il faut ensuite tenter de reconstruire cette dynamique, en s'aidant de la connaissance des effets que produit le processus* »¹. Pour atteindre cet objectif « *le travail d'enquête constitue un moment fondamental de toute recherche sociologique puisque ce qui différencie le raisonnement sociologique, en tant que raisonnement scientifique, d'une herméneutique libre, c'est précisément la nécessité de fonder ses affirmations sur un matériau empirique* »². C'est ce que nous nous sommes efforcé de faire dans ce travail, résultat d'une enquête et d'un recueil de données qui ont duré pratiquement quatre années scolaires : 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 et 2008/2009.

1. Enquête exploratoire et négociation d'accès au terrain d'étude

Notre démarche a commencé par une enquête « sauvage » auprès des SEGPA, quelque temps avant notre inscription en thèse, dont le but était de vérifier la faisabilité de notre recherche. Au cours de cette enquête, nous nous sommes d'abord adressé aux directeurs adjoints des SEGPA après un premier contact téléphonique. Si, d'emblée, ils ont adhéré à notre projet, pour autant ils ne nous ont pas laissé libre accès à leur SEGPA comme terrain d'étude : certains d'entre eux se

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 34.

² Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 303.

méfiaient de nos interrogations, filtraient certaines informations et parfois même nous ont considéré comme « un étranger » à leur « communauté ». Nous n'étions pas autorisé à participer aux réunions officielles et souvent mis à l'écart des groupes de discussions dans les salles des professeurs où certains agents éducatifs se taisaient dès notre arrivée. Un directeur a accepté de nous rencontrer à la seule condition que ce soit hors temps scolaire ; le rendez-vous a eu lieu un dimanche matin. Un autre directeur nous a accueilli un mercredi après-midi, alors que les élèves étaient rentrés chez eux, le plus atypique, c'est l'interview réalisée au restaurant d'un terrain de golf, au cours de laquelle nous étions interrompu pratiquement toutes les cinq minutes, pendant plus d'une heure, par le cercle d'amis de notre interlocuteur, sans compter les appels téléphoniques qu'il recevait. Toutefois, précisons que ces directeurs ont par la suite accepté d'autres rencontres au sein de leur SEGPA. Dans cette phase d'approche du terrain, nous avons appris également qu'on ne pouvait pas toujours faire des enregistrements ni prendre des notes. D'une part les interviewés refusaient et d'autre part les situations ne s'y prêtaient pas. Les acteurs, en l'occurrence les élèves, changeaient de comportement à la vue de l'enquêteur avec son cahier de notes.

Tous les directeurs nous ont demandé d'être en règle avec leur administration de tutelle représentée par le principal du collège d'accueil en adressant un courrier sollicitant l'autorisation d'accéder aux SEGPA comme terrain d'étude. Dans une SEGPA il nous a été également demandé d'adresser un courrier aux parents d'élèves, qui ont peu répondu, en leur exposant le projet de recherche auquel participeraient leur(s) enfant(s).

Cette première phase de notre recherche a été très riche d'enseignements ; nous avons dû nous adapter au terrain, montrer aux agents institutionnels qu'ils pouvaient nous faire confiance et aux élèves que nous n'étions pas un « délateur », ce que deux d'entre eux nous ont reproché. Au fil du temps, après plusieurs mois passés dans les SEGPA à discuter avec les uns et les autres, à être présent pendant les moments de récréation et à la pause déjeuner, sans enregistreur ni cahier de notes, et en nous gardant bien de nous montrer de manière excessive avec certains

agents éducatifs représentant l'autorité pour les élèves, nous avons fini par être accepté et les portes se sont ouvertes. Il faut préciser que l'aide de certains alliés, dont un principal de collège, un principal adjoint, une directrice et un directeur de SEGPA, deux enseignants de SEGPA et un enseignant en lycée professionnel, a joué un rôle important dans l'accès aux divers terrains de l'étude, et principalement celui de la SEGPA. Les méfiances atténuées, les barrières tombées tout devenait plus simple. Ainsi, nous participions aux conversations naturellement, les enseignants et les élèves acceptaient plus facilement les entretiens formels et informels. Nous avons eu accès aux classes, aux dossiers scolaires des élèves, et nous avons même eu l'occasion de partager un repas avec un groupe d'élèves d'un atelier polyvalent de restauration et leurs enseignants. Certains enseignants se livraient à nous pendant les moments difficiles, d'autres nous demandaient des conseils dans divers domaines tels que l'orientation professionnelle. C'est dans ce contexte et au fil du temps que notre objet d'étude a alors émergé.

2. L'émergence de l'objet d'étude

A l'origine nous souhaitons nous intéresser au rapport aux savoirs et à l'École des élèves de SEGPA à l'île de La Réunion. Tel a été notre thème de départ. Au cours d'une première phase de l'enquête, nous avons demandé aux élèves des classes de troisième des douze SEGPA de notre terrain d'étude de rédiger leur « bilan de savoir »¹ exprimé en ces termes : Au cours de ta vie, de ta naissance jusqu'à aujourd'hui, tu as appris beaucoup de choses. Quoi ? Avec qui ? Et où ?

Dans une deuxième question nous leur avons demandé : Qu'est-ce qui est le plus important dans tout ça ? Puis, suite à cette première partie, nous leur avons demandé : Que penses-tu avoir appris à l'école ?

Dans toutes les SEGPA, nous avons été amené à relire les questions à plusieurs reprises et souvent à les reformuler, certains élèves nous demandant même des exemples de réponse. Or, le protocole consistait à leur lire une seule fois les questions et à vérifier s'ils avaient bien compris. Dans trois SEGPA, nous avons mis

¹ Inspiré des travaux de l'équipe E.S.COL., voir entre autres Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 38.

fin à la passation du questionnaire au bout d'environ quinze minutes, trop d'élèves nous demandant de reformuler leurs phrases en français et de les écrire au tableau pour qu'ils puissent les recopier. Dans une SEGPA, les enseignants n'ont pas adhéré au projet, justifiant leur refus par le fait que « *les élèves ne sont pas capables de répondre à telles questions* ». Dans les autres SEGPA, si les élèves ont fait des efforts pour compléter le questionnaire, nombreux sont ceux qui ont rendu celui-ci incomplet. Leur inconfort dans l'acte d'écrire y est sans nul doute pour quelque chose. Cependant, malgré leurs difficultés à compléter le questionnaire, il nous faut préciser que peu d'élèves ont catégoriquement refusé notre projet de mieux connaître leur histoire et leur expérience scolaires.

Renonçant ainsi à la pratique du questionnaire, nous avons choisi de mener des entretiens auprès d'un échantillon d'élèves de classes de quatrième et de troisième dans le même but de nous intéresser à leur rapport aux savoirs et à l'École.

C'est au fil des entretiens auprès des élèves, de leurs parents et des agents éducatifs, dont les enseignants, combinés avec des observations directes, une analyse des documents constitutifs des dossiers scolaires et de nos lectures de travaux sur l'École en général que progressivement a émergé l'idée que le parcours scolaire chaotique des élèves de SEGPA ne relève pas d'une dynamique dont ils seraient les seuls agents. C'est-à-dire que la « persistance » de leurs « difficultés scolaires », et surtout leur sortie massive du système scolaire sans qualification, seraient plutôt l'effet d'un processus global et complexe construit.

Toutefois, partant de ce nouvel axe de recherche, nous nous sommes aperçu que les entretiens ne suffisaient pas pour rendre compte du parcours scolaire des élèves rencontrés et qu'il fallait sortir de la SEGPA pour comprendre ce qui se joue à l'intérieur de celle-ci : par exemple, aller dans les familles et rencontrer des élèves hors de leur établissement scolaire. Il était aussi nécessaire de multiplier les techniques de recueil de données pour tenter dépasser « *l'illusion biographique* »¹

¹ Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 62, n°1, 1986, pp. 69-72.

des récits de vie et replacer la parole des élèves rencontrés et leur histoire scolaire dans un contexte plus complexe que celui d'un parcours linéaire révélé par l'entretien biographique, qui, cependant, dans d'autres situations, s'avère suffisant pour rendre compte des chemins parcourus par les jeunes les plus en difficulté¹.

3. Les terrains de l'étude et les enquêtes : saisir un tout

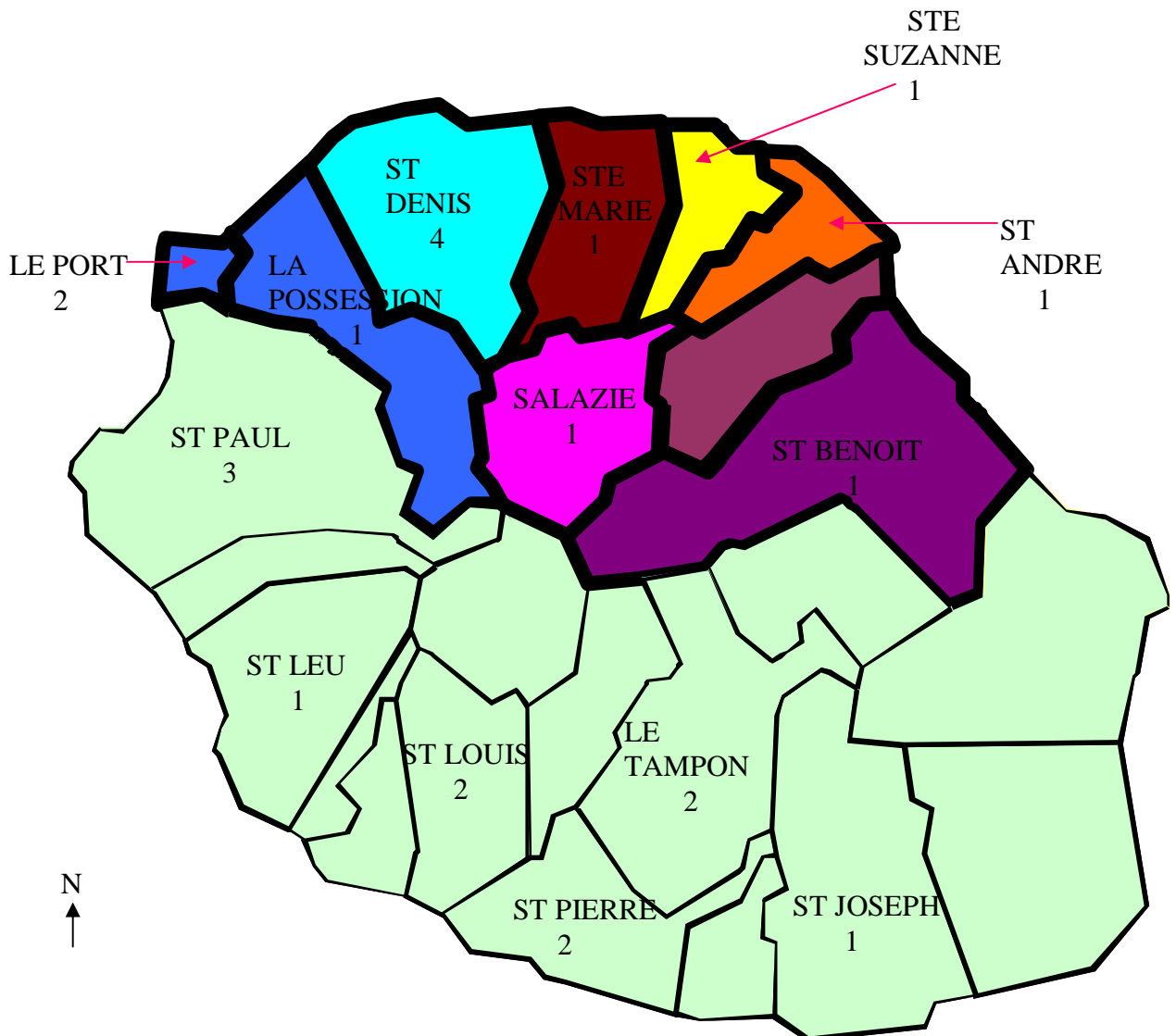
Comme le dit Bernard Lahire, « *la notion de "terrain" d'étude doit être prise dans un sens large. Si l'on veut dépasser le stade de la simple monographie, il est indispensable d'articuler des données locales, produites par les observations, les entretiens, le recueil de divers matériaux localement produits* »². C'est ainsi que durant les trois années scolaires pendant lesquelles nous avons réalisé des entretiens sur notre terrain d'étude avec un principal de collège, un principal adjoint de collège, des directeurs adjoints de SEGPA, des CPE, des enseignants, des élèves et leur famille, nous avons réalisé des observations en classes et hors de celles-ci pendant les heures de cours, les récréations et les pauses déjeuner. Les documents écrits, tels que les bilans et bulletins scolaires, les comptes-rendus des enseignants, des assistants sociaux, des rapports d'incidents, les comptes-rendus de réunions de travail, les procès verbaux des conseils de disciplines, les carnets de liaisons, les cahiers de textes, les résultats d'affectations en troisième, les lettres échangées entre les enseignants et certains de leurs élèves – principalement les filles –, etc., ont également constitué des données importantes sur lesquelles nous nous sommes appuyé dans notre analyse.

¹ Didier Demazière et Claude Dubar, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris : Nathan, 1997.

² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 68.

Concernant les SEGPA, la limite de notre terrain d'étude est la suivante.

Emplacement des SEGPA à La Réunion et limite de notre terrain



Légende :

-Le chiffre accolé au nom des villes correspond au nombre de SEGPA dans la commune.

- Notre terrain d'étude composé de douze SEGPA apparaît en couleurs très vives, autres que le vert. Au début de notre enquête, elles constituaient un peu plus de la moitié des SEGPA à l'île de La Réunion qui en comptait 23. A ce jour – rentrée scolaire 2009-2010 – il existe 25 SEGPA dans l'île. Une nouvelle a été créée à Saint Denis et une autre à Saint Pierre.

- Les noms des communes dans lesquelles il n'y a pas de SEGPA ne figurent pas sur la carte, sachant qu'il y a 24 communes à La Réunion et, au début de notre étude, 77 collèges, dont 5 privés.

3.1 - Caractéristiques des collèges d'accueil des douze SEGPA étudiées

En 2005-2006, les collèges d'accueil des SEGPA que nous étudions sont situés pour un grand nombre en bassin d'éducation et de formation prioritaire : Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) et certains élèves sont issus de quartiers classés en Zone Urbaine Sensible (ZUS).

Le public de ces collèges, dont les jeunes de SEGPA, est originaire en proportion importante de milieux dits « défavorisés ». Cette catégorie regroupe les élèves dont les responsables légaux sont ouvriers, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, et des personnes sans activité professionnelle¹. Au collège de la SEGPA-J, 89,3 % des élèves sont issus de ce milieu, alors que la moyenne académique pour la même année est de 58,3 % pour l'ensemble des collèges publics de l'île de La Réunion. Le tableau ci-dessous révèle que pratiquement les douze collèges de notre terrain d'étude accueillent une forte proportion d'élèves issus de milieux dit « défavorisés ». Trois seulement ont un taux inférieur à la moyenne académique : les collèges de la SEGPA-C, de la SEGPA-E et de la SEGPA-I.

Toutefois, il faut préciser que depuis « *les deux circulaires fondatrices du 1^{er} juillet et du 28 décembre 1981 et sa mise en œuvre effective à la rentrée 1982, la politique ZEP a connue une alternance de phases de silence et de mise en sommeil ministériels et de phase de relance* »². La carte ZEP a été revue, sans pour autant que les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés se soient améliorés de manière

¹ Cf. annexe 15.

² Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, « La Recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°140, juillet-août-septembre 2002, p. 103.

significative¹. Dans cette volonté de tenter d'enrayer le phénomène d'échec scolaire, en 2006 le dispositif Réseau Ambition Réussite (RAR) a été créé.

**Tableau 3 : Caractéristiques² des collèges de notre terrain d'étude :
Année scolaire 2005-2006**

Collège ³	Nombre d'élèves		Bassin d'éducation et formation	Professions et catégories sociales (PCS) ⁴ du responsable légal des élèves en %			
	Collège	SEGPA		Favorisées		Moyennes	Défavorisées
				A	B		
A	873	129	ZUS	3,4	4,9	20,9	70,9
B	468	112	ZUS, REP	2,2	4	20,5	71,7
C	861	102		15,8	8,4	23,8	49,7
D	954	107	ZEP, ZUS, REP	5,5	8,7	17,9	64,4
E	731	95	ZEP, REP	13,7	11	25,7	49
F	912	95	ZEP, REP	3,8	13,6	14,9	66,7
G	1262	124	ZEP, ZUP, REP	2,2	7,1	12,0	78,8
H	930	130		4,4	7,4	17,6	70,6
I	938	125	ZUS	10,9	10,2	23,8	54
J	869	91	REP	0,4	2,4	7,8	89,3
K	575	126	ZEP, ZUS, REP	1,9	5,8	7,3	85
L	546	68	REP	2,1	2,9	30,0	64,7

Afin de garantir l'anonymat des SEGPA, de leur collège de rattachement et la confidentialité des données recueillies, une lettre, allant de A à L, leur a été attribuée : la SEGPA-A est rattachée au collège-A, la SEGPA-B est rattachée au collège-B, etc. Dans le même but chaque interviewé est porteur d'un prénom d'emprunt.

¹ Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, « La Recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars 2004, pp. 115-190.

² Les données de ce tableau sont issues de la « Note d'information n° 119 », *Fiches d'identité des collèges publics*, Rectorat Académie de La Réunion, Direction des statistiques, année scolaire 2005-2006, mars 2006.

³ La SEGPA-A est rattachée au Collège A., la SEGPA-B au collège B, etc..

⁴ Pour davantage de précisions concernant les PCS voir l'annexe 15.

3.2 – Les terrains d'étude périphériques

Simultanément à nos investigations dans les SEGPA, nous avons mené des enquêtes dans les familles et dans les lycées professionnels publics, ainsi que dans un lycée professionnel privé, dans les CFA de la chambre de métiers et de l'artisanat, les CFA de la Chambre des Commerces et d'Industries, les Maisons Familiales Rurales (MFR), les CFA agricole (CFAA), dans les différents services du Rectorat de l'Académie de La Réunion : Service statistique, Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO), Division des Examens et Concours de l'enseignement professionnel (DEC2).

Le tableau suivant nous indique les terrains et services qui nous ont permis de vérifier et de reconstituer l'itinéraire des 341 élèves que nous avons suivis après leur sortie des douze SEGPA en juillet 2005.

Services	Lieu	Acteurs rencontrés
CFA chambre des métiers	Saint Denis, Saint André, Le Port, Saint Paul.	Les directeurs
CFA chambre des commerces	Saint Denis, Le Port, Saint Paul.	Les secrétaires
CFA agricole	Saint André, Saint Paul, Saint Joseph.	Les secrétaires et directeurs
MFR	Saint André, Saint Paul	Les directeurs, secrétaires
Lycée Professionnel	Saint Denis, Saint André, Le Port, Saint Paul.	Principalement les CPE et certains enseignants
Services du rectorat Académie de La Réunion	Saint Denis.	Les Chefs des différents services de statistiques et leur secrétaire.

3.3 - Les entretiens

Les entretiens, dont les temps variaient d'une demi-heure à deux heures, voir trois pour un directeur de SEGPA, constituent les données de base de notre étude. Nous avons rencontré cent cinquante élèves. Cependant, nous en avons retenu quatre-vingt, dont vingt-quatre filles, auprès desquelles nous avons mené une enquête approfondie avec un suivi jusqu'à deux ans après leur sortie de la SEGPA pour un grand nombre d'entre eux. Au-delà des entretiens individuels approfondis,

nous avons également rencontré en collectif trois classes d'élèves de la SEGPA-C : une de sixième, une de quatrième et une de troisième. A l'exception de trois élèves de la SEGPA-I, tous les entretiens approfondis ont d'abord été réalisés dans le cadre des structures scolaires d'origine, puis vingt élèves ont été revus après leur sortie de la SEGPA, à leur domicile pour certains, une deuxième fois, voire une troisième.

Simultanément à l'enquête par entretien auprès des élèves, nous avons rencontré également une vingtaine de parents à leur domicile, principalement des mères et trois pères. Si ces parents ont bien voulu accepter les contraintes de notre investigation, le jour de l'interview certains ont cependant été intimidés, parfois inhibés et même méfiants. Certains élèves ont aussi refusé qu'on rencontre leur(s) parent(s). Précisons que pratiquement tous les parents des élèves de SEGPA ont fait l'objet d'une enquête sociale, pour certains judiciaire, souvent à partir du signalement des agents éducatifs. Leurs enfants ont tous rencontré un psychologue scolaire, parfois plusieurs fois. Quatre mères ont refusé de nous rencontrer. Une mère par deux fois nous a donné rendez-vous, et au moment de notre arrivée au domicile familial nous avons trouvé porte close. Une mère a dit que nos questions l'énervaient et nous a mis à la porte. La mère de Lydia, élève de la SEGPA-C au cours de l'entretien nous a demandé si « *c'est sûr que ce n'est pas pour l'assistance sociale* » que nous travaillons, alors que nous lui avons bien précisé au début de l'interview que nous faisons une étude dans le cadre d'une recherche universitaire qui n'avait rien à voir avec une enquête du service social. Un père veuf nous a demandé si, après l'entretien, on pouvait aider son fils à trouver une formation ou un travail. Toutefois, ce qui est intéressant, comme pour le terrain de la SEGPA, au fil des entretiens, tous les parents rencontrés nous ont fait confiance, et au terme des discussions certains nous invitaient à rester pour le repas. Comportement attestant de leur pleine confiance. Les parents ont été vus une fois, souvent deux, à l'exception de la mère de Jérôme de la SEGPA-C que nous avons rencontrée cinq fois à son domicile familial.

Pour comprendre ce qui se joue pour les élèves de SEGPA, il nous a été nécessaire de rencontrer leurs enseignants, que ce soit dans un cadre formel ou

informel. C'est ainsi que dix-sept professeurs de tous corps – PE, PLC, PLP – confondus ont accepté d'être interviewés, même si parfois les entretiens étaient l'occasion pour eux d'évoquer avec insistance les difficultés du métier d'enseignant dans les structures difficiles, attitude relevée également ailleurs par Agnès van Zanten¹.

Notre tentative de compléter les propos des élèves sur ce qui s'est passé pour eux à l'école primaire, nous avons aussi rencontré deux enseignantes spécialisées exerçant, pour l'une d'elle, depuis huit ans auprès des élèves en « très grandes difficultés scolaires », une enseignante de classe de CM2, une conseillère pédagogique travaillant auprès de l'Inspecteur de circonscription, une directrice et un directeur d'école primaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons rencontré douze directeurs de SEGPA, mais aussi un principal de collège et un adjoint, trois Inspecteurs de l'Éducation nationale : un en charge de l'enseignement adapté et spécialisé (IEN-ASH) dont les SEGPA à l'île de La Réunion, un de l'enseignement technique (IEN-ET) responsable des professeurs de lycée professionnel exerçant en SEGPA et l'Inspecteur du service académique d'information et d'orientation. Enfin nous avons également rencontré dans le cadre du suivi des élèves après la SEGPA, trois CPE et trois professeurs de deux lycées professionnels. Si dans notre texte il n'y pas trace des propos de tous les acteurs rencontrés, ils nous ont néanmoins, chacun à leur niveau, éclairé et permis d'approcher la complexité du parcours scolaire des élèves de SEGPA.

Par ailleurs, simultanément à l'enquête par entretien, nous avons aussi porté un regard ethnographique sur notre terrain d'étude. Comme pour l'étude réalisée dans deux collèges de banlieue populaire par Jean-Paul Payet, le but était

¹ Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001, p. 397.

« *d’appréhender une réalité plus intime* »¹ de la scolarité des élèves de SEGPA, en dépassant les « *discours de façade ou [les] propos convenus* »².

3.4 - Notre présence sur les terrains

Durant trois années scolaires nous avons passé en moyenne trois demi-journées hebdomadaires, à certaines périodes cinq, sur notre terrain d’étude. En comptant les données numériques recueillies auprès des services du Rectorat de l’Académie de La Réunion et dans les centres de formation professionnelle, nous avons pratiquement passé quatre années sur le terrain. Cela s’explique par la difficulté d’accéder à certaines données, pour lesquelles il nous a fallu attendre le départ puis le remplacement des acteurs qui les détenaient pour réinvestir le terrain.

Les observations ethnographiques se sont principalement déroulées dans quatre SEGPA, choisies tout d’abord pour leur adhésion sans condition à notre projet, pour leur position géographique, mais aussi en fonction du public accueilli : Une SEGPA est située dans un quartier rural, mais aussi assez « huppé » du chef lieu, une dans une zone semi-rurale, une urbaine dans une ville connue pour être très sensible, et une dans un quartier du chef lieu porteur de la réputation d’accueillir des élèves particulièrement « difficiles ». Dans une cinquième SEGPA nous avons effectué une observation informelle dans une classe, sans avoir l’autorisation du directeur de la SEGPA mais avec celui de l’enseignant, ce qui lui a valu quelques problèmes avec sa hiérarchie après notre passage. Dans les sept autres SEGPA nous avons également fait preuve d’une attention particulière et d’une vigilance « ethnographique » au moment des entretiens avec les directeurs de SEGPA, des enseignants et certains élèves.

¹ Jean-Paul Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d’un monde scolaire*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1995, p. 12.

² Ibid.

CHAPITRE IV

Histoire familiale et École : Des familles affaiblies par les difficultés sociales

Si nombreux sont les travaux qui montrent avec insistance la corrélation entre « échec scolaire » et catégorie socioprofessionnelle des parents, peu se sont cependant attardés sur la compréhension des processus sociaux qui trament le cadre familial de socialisation et d'éducation qui influent sur les scolarités. Comme le disent Mathias Millet et Daniel Thin, « *on oublie trop souvent les effets que ne manquent pas d'engendrer sur les pratiques familiales et sur les scolarités des difficultés économiques, une instabilité professionnelle, des périodes de chômage* »¹.

Dès lors, nous proposons dans ce chapitre de tenter de répondre à une question dont la formulation est très simple alors que les réponses relèvent d'une grande complexité : Que se passe-t-il dans les familles des élèves dont l'itinéraire scolaire emprunte le chemin de la SEGPA ? Dans le cadre de ce travail, y répondre, c'est s'intéresser aux dynamiques d'interdépendance des processus sociaux et intersubjectifs qui trament la vie familiale de ces élèves et influent sur leur mobilisation scolaire. Nous postulons que la mise au jour des dynamiques de ces processus participe à la compréhension du processus global de construction « des difficultés scolaires graves » et de leur pérennisation, mais permet aussi d'éclaircir ce qui rend possible le parcours scolaire des élèves rencontrés.

Toutefois, soulignons d'emblée avec insistance, et nous l'avons déjà évoqué avec Bernard Lahire² dans notre posture de recherche, que la situation et le parcours

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 19.

² Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ... », op. cit., p. 108.

scolaire « catastrophique » des élèves rencontrés relèvent d'une problématique très complexe qui ne saurait en aucun cas être réduite à la désignation des familles comme les seules « responsables ».

Tout d'abord notre enquête nous révèle clairement que ces familles sont « pauvres » en « très grandes difficultés » économiques, sociales et que leurs membres sont faiblement scolarisés. Qu'entendre par familles « pauvres » et en « très grandes difficultés »? Au travers de l'ensemble des données éparses que nous avons rassemblées, de nos observations et entretiens, il apparaît que les grands traits qui caractérisent ces familles se rapprochent de la description faite par Henri Peyronie : « *Ces familles sont aux prises avec des difficultés multiples, saisies à partir de la conjonction des indicateurs suivants : insertion professionnelle des parents inexistante, fragile ou fragmentée, trajectoire scolaire des parents courte et chaotique ; difficultés économiques structurelles et faibles revenus ; suivi d'un ou plusieurs membres de la famille par les services sociaux et/ou juridiques* »¹. Dans ces familles nous observons aussi que certains membres sont porteurs d'une maladie parfois incurable ; l'alcoolisme et la violence sont également présents.

En fait, comme le note Bernard Charlot finalement, « *on ne sait pas bien comment désigner et définir ces familles* »². Dans le champ sociologique, elles sont désignées par des vocables très divers : « pauvres », « précaires », « populaires », « défavorisées », « très défavorisées », « démunies »... Néanmoins, la pauvreté n'est pas que manque(s), « *privation économique [...] désorganisation ou [...] absence de quelque chose, mais [...] elle présente également un côté positif dans la mesure où elle est douée d'une structure, d'un système de rationalisation et d'auto-défense sans lesquels les pauvres ne pourraient guère survivre. En bref, il s'agit d'un mode de vie, remarquablement stable et persistant, transmis d'une génération à l'autre par l'intermédiaire des lignées familiales. La culture des pauvres possède ces*

¹ Henri Peyronie (dir.), « Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes », résumé du rapport de recherche : « Les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés », rapport de recherche du CERSE – Université de CAEN (EA 965), destiné au Centre Alain Savary – Institut National de Recherche Pédagogique et coordonné par Thierry PIOT, septembre 2001, p. 2.

² Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, op. cit., p. 7.

propres modalités, ainsi que les conséquences sociales et psychologiques distinctes qui en découlent pour ses membres. »¹

Il nous semble que c'est à ce niveau aussi que se situe l'ancrage de certaines dynamiques et de leur persistance. Comment des enfants peuvent-ils se détacher des forces générées par une culture et une organisation sociale et familiale retransmises de générations en générations et qui sont admises comme ordre social ordinaire, structuré, et structurant ? De surcroît, si les membres de cette configuration ont le sentiment qu'il est vain de lutter contre l'ordre social dominant qui les domine. L'École fait partie de l'ordre social dominant. C'est précisément à ce niveau que l'École a un rôle important à jouer et peut faire des miracles². C'est-à-dire que l'institution scolaire peut aider certains élèves par un double processus de « *séparation avec le groupe d'origine et d'agrégation [...] aux mondes de la culture dominante* »³. Les enjeux sont de taille et les défis à relever sont nombreux et de grande ampleur.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux conditions socio-économiques d'existence de ces familles et de leur poids sur la scolarité des élèves que nous avons rencontrés. Puis, dans un deuxième temps, nous verrons plus spécifiquement ce qui se joue dans ces familles, d'un point de vue scolaire, qui influe sur la scolarité des enfants qui y naissent et y grandissent.

¹ Oscar Lewis, *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*, Paris : Gallimard, 1963, p. 29.

² Smaïn Laacher, *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris : La Dispute, 2005.

³ *Ibid.*, p. 11.

A – Des enfants issus de familles aux conditions d’existence socio-économiques « précaires »

Il apparaît que nombreuses sont les familles des élèves de SEGPA qui vivent des situations sociales, professionnelles et économiques « très précaires » : sans emploi, emplois précaires, chômage, RMI, séparation, prison, handicap, décès, alcoolisme, maladies, isolement, sans domicile fixe, etc.

1. Situation sociale et professionnelle des parents

Ce qui nous semble sociologiquement pertinent pour la compréhension et l’analyse du parcours scolaire de ces élèves, ce n’est pas tant la corrélation que l’on peut faire entre itinéraire scolaire et catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents, ce qui est acquis. Ce qui est à expliquer ce sont les dynamiques sociales qui procèdent des conditions d’existence socio-économiques dans lesquelles ces enfants évoluent, se forment et se transforment.

Au lieu de proposer un exercice comptable de la situation socioprofessionnelle des parents sur l’ensemble des classes de troisième des douze SEGPA de notre terrain d’étude, nous présentons ici, ce qui nous semble plus parlant et pertinent : la situation pour quatre classes en fin de scolarité, dans quatre SEGPA. Ces élèves font partie de ceux pour lesquels nous avons établi un bilan de leur situation scolaire deux ans après leur sortie de la SEGPA (*cf.* chapitre X). Cette forme de présentation a aussi pour avantage de montrer ce qui se joue en creux dans une classe d’élèves de SEGPA.

Tableau 4 : Situation sociale et professionnelle du père et de la mère.

Quatre classes sortantes de quatre SEGPA en juillet 2005

SEGPA-B		SEGPA-C		SEGPA-K		SEGPA-L	
Profession du « père »	Profession de la mère	Profession du « père »	Profession de la mère	Profession du « père »	Profession de la mère	Profession du « père »	Profession de la mère
Manœuvre maçon	Sans	Aucun de contact	Sans	DCD	DCD	Agent entretien espace vert	Sans
Séparé/sans	Agent entretien	Au chômage	Employé de maison	Employé communal	Sans	séparé/Sans	cantinière
Sans	Sans	Sans	Sans	Sans	Sans	Maçon	Sans
Sans	Sans/RMI	ouvrier	Sans	Séparé/Ouvrier	Sans	Séparé	Aide cantinière
Séparé/Sans	sans	Maçon	Sans	A Mayotte	Sans	Séparé/Prison	Malade/sans
Sans/handicapé	Sans	Pompiste	Employé de maison	CIA- service entretien	Sans	Handicapé	Sans
Journalier agricole	Sans	Sans/alcoolique	Sans	Séparé/sans	Sans	Chômage	sans
CES Agent entretien	Femme de ménage	Séparé/Agriculteur	Employé de maison	Séparé/Sans	Sans	Sans	Sans
Séparé/Sans	Sans/RMI	Aucun contact	Sans	Madagascar	DCD	sans	sans
CES	Sans	Aucun contact	Stagiaire	Séparé/Sans	Sans	Chômage	Sans
Ouvrier	Chômage	Chômeur non indemnisé	Secrétaire cabinet dentaire	Sans	sans		
Séparé/Sans	Sans	Sans	Sans	Séparé/Sans	sans		
Maçon	Sans	Alcoolique/malade/sans	Alcoolique/malade/sans	Séparé/Sans	sans		
Maçon	Sans	Séparé	Sans				
Menuisier	Sans	Ouvrier agricole	Sans				
Séparé/SDF/sans	Aide cantinière/école	A Mayotte, ne le connaît pas	Sans				

Lecture : Chaque ligne correspond à la situation des parents d'un élève.
 Exemples : Pour la classe de troisième de la SEGPA-L, le père du premier élève est « agent d'entretien en espace vert » et sa mère est « sans emploi ». Pour la classe de la SEGPA-B les parents du dernier élève sont « séparés », le père est sans domicile fixe et la mère est « aide cantinière dans une école » primaire.
 « Séparé/Sans » signifie que le couple est séparé et la personne est sans emploi.
 « Aucun contact » signifie que l'enfant vit isolé de son père et parfois n'est en possession d'aucune information à son sujet.

Précisions : Réglementairement, en SEGPA, chaque division de la sixième à la troisième accueille un effectif maximal de seize élèves. Cependant, nous avons pu observer, par exemple dans la SEGPA-C que les effectifs peuvent atteindre dix sept élèves par division. Pour la SEGPA-B, à partir de deux classes de troisième nous avons constitué une seule classe. Ce n'est pas une classe fictive car ces élèves se regroupent plusieurs fois par semaine – pendant douze heures – dans les ateliers d'enseignement professionnel. Nous avons pu observer des moments pendant lesquels certains enseignants ne pouvaient absolument pas exercer leur métier, c'est-à-dire enseigner face à cette classe, leur arrivant même de nous demander de l'aide alors que nous étions en observation ou venions chercher les élèves pour les entretiens. Pour la SEGPA-K, treize dossiers étaient renseignés, seize dossiers pour la SEGPA-C et dix dossiers pour la SEGPA-L.

Description/analyse : Pour la SEGPA-B, huit pères sur seize sont sans emploi dont cinq sont séparés de leur épouse, un sans domicile fixe et un handicapé. Trois pères sur seize occupent un emploi d'ouvrier qualifié dont deux maçons et un menuisier. Un dossier indique que le père est ouvrier mais sans précision. Un père sur seize est journalier agricole, deux sont en contrat précaire : Contrat Emploi Solidarité (CES), un journalier agricole et enfin un indique qu'il est manœuvre de maçon. Pour cette même classe de troisième, douze mères sur seize déclarent être sans emploi et une au chômage. Parmi les douze sans emploi, deux perçoivent le RMI. Une mère indique qu'elle est femme de ménage, une aide cantinière et un agent d'entretien. Dans six familles, aucun des deux parents n'occupe un emploi. Dans la classe de la SEGPA-C, trois élèves n'ont aucun contact avec leur père. Deux pères sont alcooliques dont un est malade. Un élève a ses deux parents alcooliques et malades. Un père précise qu'il est « *chômeur non indemnisé* ». Nous avons rencontré ce père et il explique sa situation par le fait qu'il a travaillé près de dix ans dans un commerce sans contrat de travail. Il nous dit que cela ne le gênait pas jusqu'au jour où il a été « *remercié* ». Il aurait pu faire un procès à son employeur mais cela lui aurait « *coûté de l'argent* ». Finalement il s'est inscrit dans un cursus de formation dans le domaine agricole dans l'objectif de faire de la production horticole légumière/fruitière et de petits élevages. Par manque de fonds, il a du mal à

acquérir le matériel nécessaire. Il est déjà propriétaire du foncier issu d'un héritage familial. D'ailleurs, il attend la concrétisation de ce projet pour pouvoir embaucher son fils, Fabrice, sorti de la SEGPA-C sans orientation. Ou du moins, l'équipe éducative de la SEGPA ne lui a rien proposé.

L'élève dont les deux parents sont alcooliques, malades et sans emploi a été retiré de sa famille et vit chez une tante, sœur de son père. A lui non plus il n'a rien été proposé après la SEGPA. Et pourtant ces deux élèves étaient porteurs d'un projet de formation professionnelle. Fabrice envisageait de faire une formation à la Maison Familiale Rurale (MFR) dans le domaine horticole pour travailler avec son père et son camarade souhaitait une formation en mécanique. Nous reviendrons au chapitre IX plus longuement sur le projet de formation professionnelle qui constitue une dimension essentielle de la scolarité en SEGPA.

Pour la SEGPA-K, sur treize dossiers renseignés, sept pères indiquent qu'ils sont au chômage, dont cinq sont séparés de leur épouse. Un élève est orphelin. Deux élèves ont leur père hors du département et un de ces deux élèves a sa mère décédée. Dans cette classe de troisième de la SEGPA-K aucune des mères n'occupe un emploi. Sur treize familles, huit n'ont aucun des deux parents qui exerce une activité salariale. Pour la SEGPA-L, seuls deux pères et deux mères travaillent. Un père est en prison et une mère est porteuse d'une maladie. Aucun des deux parents de six familles sur dix n'occupe un emploi.

Précisons que l'expression « sans emploi » cache souvent en fait une autre réalité sociale caractérisée par l'inexistence de compétences professionnelles reconnues socialement. Autrement dit, parmi les parents des élèves de SEGPA, nombreux sont sans compétences professionnelles réellement reconnues par la nomenclature officielle. Ce qui n'est pas sans conséquence sur le marché de l'emploi et sur le processus d'estime de soi, car *« la conscience des obstacles objectifs à l'obtention d'un emploi ou d'un revenu suffisant les renvoie à la conscience de leurs incapacités, le défaut d'instruction et de qualification*

professionnelle [...] »¹. Et comme l'écrit Smaïn Laacher, « La PCS ne désigne pas seulement un code au sein d'une nomenclature mais suppose l'existence ou l'inexistence d'une compétence technique et d'une identification professionnelle, bref, de l'existence d'une formation et d'un "niveau intellectuel". »²

En fait, beaucoup de parents d'élèves de SEGPA exercent des petits métiers. Pour sauver la face devant l'agent administratif ou l'assistant social, certains se disent agriculteur ou ouvrier agricole, alors qu'en fait ils effectuent souvent des travaux de jardinage chez des particuliers et de manière occasionnelle. D'autres se disent maçon ou ouvrier alors qu'ils n'ont même pas le statut de manœuvre ; ils sont aides à tout faire sur les chantiers quand les patrons veulent bien les embaucher sur des contrats très précaires, et il arrive qu'ils soient embauchés uniquement pour la semaine, ou même pour la journée.

Ces quelques éléments livrés dans le tableau ci-dessus ne nous permettent pas de pénétrer dans l'intimité de l'existence de ces familles, et encore moins de celle des élèves que nous avons rencontrés. Là n'est pas non plus la finalité de ce travail mais dans le but d'être objectif, nous devons aller plus loin. Malgré tout, de ce tableau, nous ne pouvons tirer aucune conclusion : tout au plus ces éléments nous renseignent-ils et nous guident.

L'analyse nécessite davantage de matières, de données, de preuves, au sens sociologique de ces termes. Il nous convient donc maintenant d'aller chercher ces matières, ces données, ces preuves qui procèdent de la dynamique des processus sociaux qui trament la vie familiale et qui influent sur la scolarité des élèves rencontrés.

¹ Pierre Bourdieu, *Algérie 60*, op. cit., p.79.

² Smaïn Laacher, op. cit., p. 111.

2. Quelques effets induits par les conditions économiques précaires

Si l'échec scolaire n'épargne pas les enfants de milieu social favorisé où l'argent ne manque pas¹, nous conviendrons que ce qui se joue et ce qui est à l'œuvre dans ces familles n'est, d'un point de vue sociologique, pas comparable à ce qui se passe dans les familles aux conditions économiques d'existence précaires dont les enfants sont également en « échec scolaire ». Ajouté à d'autres phénomènes tels que le faible niveau de scolarisation des parents ou l'absence d'emploi valorisant, le manque régulier d'argent est à l'origine du renoncement de bon nombre de projets.

D'un point de vue scolaire, certains parcours analysés montrent qu'à certains moments, les difficultés financières ne permettent pas aux parents de subvenir aux besoins matériels immédiats de leur(s) enfant(s). Les propos de deux mamans sont explicites : « *Si l'école demande d'acheter [les effets scolaires] quand il y a l'argent, oui ! Sinon il faut attendre !* ». « *Il faut d'abord remplir la marmite, après on voit le reste.* » Ces propos de la mère d'Evy, élève de la SEGPA-C, dont trois enfants sont passés par la SEGPA, et de sa fille, mère de deux enfants en « difficultés » à l'école primaire, nous ont amené à tenter de rendre raison de ce problème et à aller au-delà du simple constat. Prenons comme premier exemple l'histoire scolaire de Salim.

Salim est en classe de troisième à la SEGPA-B. A notre première rencontre en début du premier trimestre il a dormi pendant toute la séance de mathématiques d'une heure que nous avons observée, un vendredi, en deuxième partie de matinée. C'est d'ailleurs suite à cette observation que nous nous sommes intéressé à lui. L'enseignant ne lui a rien dit et ses camarades non plus. Toute la classe semblait s'être accommodée de cette scène. Mais pas nous. Pendant l'année scolaire au cours de laquelle nous passons en moyenne deux demi-journées par semaine dans cette SEGPA, soit Salim était absent, soit il dormait en classe, ou encore il perturbait la classe, et donc était souvent expulsé de celle-ci.

¹ Robert Ballion, *L'argent et l'école*, Paris : Editions Stock, 1977.

La mère de Salim a refusé sa première orientation en SEGPA après la classe de CM2. Il a donc d'abord été scolarisé en sixième « ordinaire » au collège, puis réorienté en sixième SEGPA au regard de ses mauvais résultats scolaires, mais aussi de ses problèmes comportementaux. Son bulletin du premier trimestre de la classe de sixième¹ en témoigne : « *Elève agité, en décalage, qui perturbe considérablement la classe. Se taire et travailler* » (professeur d'arts plastiques) ; « *Agité, parfois agressif. Travail inexistant* » (professeur d'EPS) ; « *Doit se mettre au travail* » (professeur de français) ; « *De l'agitation* » (professeur de Sciences de la Vie et de la Terre) ; « *Ne suit pas, n'écrit pas les leçons, s'amuse tranquillement* » (professeur d'Education civique). Salim a une moyenne générale de 5,13 sur 20, alors que la moyenne de la classe est de 11,80, et en fin de conseil de classe, l'équipe éducative résume son travail du premier trimestre en ces termes : « *Ensemble très insuffisant. Il faut se concentrer sur son travail. Efforts à fournir* ».

Le comportement de Salim ne s'améliore pas et s'éloigne même davantage de la norme scolaire admise au fil de son parcours à la SEGPA. Ce que nous avons observé est confirmé par les appréciations globales annotées sur ses bulletins scolaires des classes de quatrième et de troisième : « *Avertissement de travail et de comportement. 22 demi-journées d'absence, trop de retards* » (bulletin 1^{er} trimestre, classe de 4^{ème}). « *Aucun travail. Elève insolent. Avertissement. Elève toujours en retard. 18 demi-journées d'absence, dont 9 non justifiées* » (bulletin 2^{ème} trimestre, classe de 4^{ème}). « *Trop d'absences pour progresser et réussir. Dommage. 51 demi-journées d'absence* » (bulletin du 1^{er} trimestre, classe de 3^{ème}). « *Trop d'absences. On ne peut pas envisager d'orientation en fin d'année. 44 demi-journées d'absence dont 39 non justifiées* » (bulletin du 2^{ème} trimestre classe de 3^{ème}). Le bulletin du troisième trimestre de la classe de troisième est inexistant.

Au cours d'un entretien au domicile familial, la mère de Salim, Mme D., fait souvent référence à ses problèmes d'argent, au point qu'elle nous dit qu'à l'âge de la majorité elle demande à ses enfants de quitter le domicile familial : « *A dix huit*

¹ Malgré notre insistance et les efforts d'un de nos informateurs nous n'avons pas pu accéder à son dossier d'école primaire qui a été transmis au collège.

ans, moi je dis dehors. Sinon amène de l'argent, fais rentrer l'argent. » Un peu plus loin dans la discussion, elle insiste : « *A partir de dix huit ans, si ils [ses enfants] emmènent pas à manger dans la marmite et bien ils restent pas.* » Mme D. ne travaille pas, perçoit le « *p'ti RÉMI* »¹ comme elle dit et vit seule avec ses quatre enfants et un frère adoptif plus âgé qu'elle et au chômage. Les deux enfants qui vivent hors du domicile familial y reviennent régulièrement suite « *aux problèmes dans leur couple* »². Ce qui constitue selon ses propos : « *des bouches supplémentaires à nourrir* ». C'est-à-dire qu'au regard du ton employé et aux mimiques de son visage, les allers et retours de ses enfants adultes déjà en ménage apparaissent comme inconvenants. Il ne faut pas en conclure que Mme D. se détache de ses enfants après leur départ de la maison et ne souhaite plus les voir ; tout au contraire ; elle leur reconnaît le mérite de venir chercher Salim et « *l'emmenner se promener, sortir en boîte de nuit* » et souhaite que cela continue. Le problème se pose quand ils élisent domicile pendant trop longtemps chez elle. Deux personnes « *supplémentaires à nourrir* » empiètent forcément sur le budget familial déjà « *très mince* ». Cependant, l'exiguïté du domicile de Mme D. est certainement pour quelque chose dans cet affaiblissement, en apparence mais non moins réelle, du processus de solidarité familiale. Deux personnes supplémentaires dans une maison exiguë nécessitent une réorganisation des espaces sociaux. C'est une réalité à ne pas négliger. Selon une enquête récente de l'INSEE « *environ 49 000 ménages réunionnais ne disposent pas de suffisamment de pièces pour loger chacun de leurs membres de façon décente. Ce sont au total 200 000 personnes qui en souffrent dont 80 000 mineurs* »³.

Pour revenir à Salim, pendant nos observations au cours de son année de troisième à la SEGPA, le seul classeur en sa possession était très abîmé et vide : il n'avait ni cartable, ni stylos ni aucun autre matériel scolaire. Une note antérieure

¹ « *Je gagne mon p'ti RÉMI* » est une formule pour dire qu'on est allocataire du RMI (Revenu Minimum d'Insertion). Cette forme verbale à connotation familière est un signe de l'adoption des minima sociaux comme revenu mensuel ordinaire et acquis pour très longtemps.

² Nous retrouvons ici ce qu'Eliane Wolff a déjà mis au jour dans les quartiers défavorisés à La Réunion : « *Le retour de l'homme chez sa mère après une séparation* » in Eliane Wolff, *Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de La Réunion*, Saint-Denis : ARCA/CIIRF, Université de La Réunion, 1989.

³ Nelly Actif, op. cit., p. 8.

transmise par un enseignant au directeur de la SEGPA confirme nos observations et la persistance du manque de matériel scolaire : « *Salim arrive 20 minutes en retard, la fleur au fusil, avec son classeur mais sans trousse... Je vais le prendre en classe mais je crois qu'il serait utile que tu discutes un peu avec lui.* » Interrogé à propos du comportement de Salim, l'enseignant nous dit : « *Lui ! Il dort, c'est tout. Quoi faire ? Il n'a jamais ses affaires, il ne veut jamais travailler. Pourtant il est sympa.* » En effet, depuis la classe de sixième, Salim a des problèmes de matériel, comme l'indique l'appréciation de son professeur d'histoire géographie au premier trimestre : « *Doit avoir son matériel et se mettre au travail* » (bulletin scolaire du premier trimestre, classe de 6^{ème}). Au fil du temps, les problèmes liés à l'absence de matériel scolaire s'amplifieront et sa scolarité déclinera régulièrement.

Comment rendre raison de ce parcours scolaire à la SEGPA, tel que brièvement exposé ici ? Doit-on y voir des relations de cause à effet ? Manque d'argent dans la famille, absence de matériel scolaire d'où son désinvestissement scolaire et son comportement perturbateur. L'attitude scolaire de Salim ne s'explique certainement pas par ce raisonnement linéaire et mécanique, et nous sommes en droit de supposer qu'une histoire et des résultats scolaires aussi catastrophiques ne peuvent s'expliquer que par le cumul de la dynamique d'un ensemble de phénomènes et d'événements. Cependant, la permanence et la régularité des indices à propos des problèmes financiers de la famille constituent une dynamique dont nous devons tenir compte dans l'analyse du parcours scolaire de Salim. Il est fort probable que les conditions économiques d'existence précaires de la famille y jouent un rôle important. En tous cas nos investigations approfondies nous amènent à porter une attention particulière sur cet aspect de la réalité quotidienne du cadre familial de socialisation de Salim.

Nous allons nous appuyer sur le contenu du carnet de liaison de la classe de quatrième de Salim, des entretiens formels et informels avec les enseignants, des rapports d'incidences, des observations, des correspondances entre le collège et la famille et d'un entretien réalisé au domicile familial de Salim avec sa mère, Mme D., pour tenter d'expliquer, en fait, que ce qui est au principe du comportement de

Salim que nous avons pu observer en classe de troisième est le résultat d'un long processus qui trouve ces origines bien en amont. En classe de troisième, tout se passait comme si personne ne voulait plus faire d'effort, ni Salim, ni les agents éducatifs.

Année scolaire 2004-2005, les élèves se présentent à la SEGPA-B le 18 août 2004 : c'est la rentrée scolaire. Comme toutes les autres, la classe de quatrième dont fait partie Salim a reçu à la sortie de l'année précédente une liste de matériel à fournir. Dès la fin de la deuxième semaine après la rentrée, un rappel est fait à Salim à propos de l'absence de son matériel scolaire. Sa mère Mme D. en est informée par une note dans le carnet de liaison : « 27 août 2004: *Les effets scolaires au complet pour le lundi 30/08/04. N'oubliez surtout pas une pochette d'étiquettes.* » Mme D. appose sa signature signifiant qu'elle a vu le mot. Mais de retour en classe, Salim n'aura pas le matériel manquant. A la même période, tous les parents sont conviés à une réunion de rentrée et un rappel à propos du matériel non fourni est fait : « [...]. *Réunion parents professeurs, mardi 31 août à 16h30. Fourniture : ne pas oublier une rame de papier blanc* ». La signature de la mère de Salim prouve qu'elle a eu connaissance du message. Selon les enseignants, aucun parent ne sera présent à la réunion ; une autre est donc fixée le mardi 7 septembre 2004 à 16h30. Mme D. sera toujours absente. A propos de ses absences aux réunions et aux convocations, elle nous dira que « *c'est toujours pour entendre la même chose. Il y a toujours un problème, jamais on me dit des choses bien. Il y a toujours un problème !* » Dès lors, elle ne voit plus l'intérêt de se déplacer, et au regard des expressions grimaçantes de son visage, ce scénario récurrent l'agace.

Une semaine plus tard, un autre rappel concernant le matériel sera fait et noté dans le carnet de liaison de Salim, et d'ailleurs de toute la classe: « 14 septembre 2004 : *Les effets au complet pour le vendredi 17/09/04.* » Face à cette insistance des enseignants, Mme D. répond par écrit dans le même carnet de liaison et juste à la suite du message qui lui a été adressé, comme pour répondre à une question posée : « *Il n'y pas assez d'argent il faudra attendre le mois prochain.* » Nous sommes un mois après la rentrée scolaire et Salim n'a toujours pas son matériel scolaire dans sa

totalité. En fait, l'essentiel n'y est pas et les deux classeurs en sa possession ont été fournis par son professeur référent¹.

En ces termes – « *Il n'y pas assez d'argent il faudra attendre le mois prochain* » –, la mère de Salim montre que, d'un point de vue économique, dans les familles précaires, les sorties d'argent ne peuvent se faire qu'à des moments très précis. C'est-à-dire quand elles en perçoivent. Souvent, cela se résume aux diverses prestations familiales et sociales qui sont versées à la période charnière de fin de mois et de début de mois. Les longues files d'attentes observées au cours de la première semaine de chaque mois, qui commencent très tôt au lever du jour, devant les distributeurs de billets et les guichets des agences postales de l'île en sont des indicateurs très signifiants. L'affluence du public dans les supermarchés à cette même période en est un autre.

Un autre indice relevé au cours de notre visite au domicile familial, le 11 juin 2008, confirme la persistance des difficultés liées au manque d'argent dans cette famille. En effet, à notre arrivée, un des enfants revenait de chez la voisine² un sac à la main dans lequel nous avons aperçu entre autres du savon ; la mère, à travers la clôture, s'adresse à cette dernière en criant : « *Mi rand atoué kan la moné va arivé !* [Je te rends quand je recevrais de l'argent !]. » Dit Autrement, au moment où je recevrai de l'argent je te rendrai le contenu du sac.

Ainsi, pour les familles aux conditions économiques d'existence précaires, fournir du matériel scolaire à n'importe quel moment en milieu du mois est tout simplement de l'ordre de l'impossible. La priorité est ailleurs. L'insistance des agents éducatifs peut alors être perçue comme une incompréhension de leur

¹ Dans les SEGPA le statut de professeur principal n'existe pas, les enseignants qui ont la responsabilité d'une classe sont appelés professeurs « référents ».

² Nous retrouvons ici l'importance de la solidarité « *du groupe de voisinage* » dans « *la culture du pauvre* » signalée par divers travaux, entre autres : Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris : Editions de Minuit, 1970, cf. chapitre 3, p. 117. A La Réunion les liens de solidarité sont des éléments essentiels dans le mode de vie de certains quartiers, même si parfois un niveau très bas de pauvreté les fragilise et les affaiblit : Nicolas Roinsard, op. cit.

situation, et parfois, cumulé à d'autres malentendus, cela est à l'origine de conflits importants et durables entre l'École, les enseignants et la famille.

Aux problèmes liés au manque de matériel s'associent les écarts comportementaux de Salim, que nous avons déjà signalés, et qui s'amplifient au fil du temps ; sa mère en est avertie : « *13 septembre 2004 : Salim est insolent et refuse de travailler. Il sera collé* » (carnet de liaison). « *Salim est insolent, grossier, manque de respect, refuse de faire le travail qu'on lui donne. A 10 heures il a quitté les cours* » (rapport d'incident). « *Menace physique envers un professeur* » (rapport d'incident). A plusieurs reprises, Salim est renvoyé de la classe et puni parce qu'il n'a pas son matériel : « *05/10/04 : je dois venir en classe avec tous mes effets. (A recopier) 100 fois et à rendre pour le vendredi 08/10/04* » (carnet de liaison). A la même date : « *Votre fils a été renvoyé de cours ce jour en anglais. Motif : Dort en classe et refuse de travailler* » (CPE du collègue).

Face au comportement changeant et de plus en plus difficile et la persistance du manque de matériel, les enseignants changent de ton et notent dans le carnet de liaison de Salim : « *26/10/04 : cela devient inadmissible que l'on ne possède toujours pas ses effets scolaires (classeur, pochette, trousse, etc...) au bout de trois mois d'école. A copier 100 fois : je dois posséder mon carnet et mes effets pour travailler en atelier.* » Ainsi, que ce soit en cours d'enseignements généraux ou en atelier professionnel, Salim est toujours dépourvu de matériel scolaire. Les punitions infligées à Salim n'arrangent rien, il ne les fait pas. Tout au plus sont-elles sources de malentendus et affaiblissent les liens relationnels déjà fragiles entre lui et l'équipe enseignante. Ici, les punitions ne sont pas légitimes. Si Salim n'a pas de matériel scolaire, ce n'est pas de sa responsabilité. Eu égard à cette attitude du corps enseignant, cela signifierait que Salim est autonome financièrement. Ce qui est foncièrement infondé et constitue dès lors un abus de pouvoir qui, en persistant, conduit à une remise en cause de la légitimité professorale¹. Mme D. nous dit : « *C'est quoi ce professeur qui punit pour rien ! La faute c'est pas Salim. C'est pas*

¹ Selon Michel Foucault tous mécanismes punitifs sont rapports de pouvoir : Cf. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 1975.

un professeur ça ! » Ce mot, par carnet de liaison interposé, fait réagir Mme D. qui nous dit avoir « *été en colère* » à ce moment là, et qu'elle a failli se déplacer avec l'envie « *de défoncer tout l'monde* »¹.

Nous sommes une semaine à la fin du mois d'octobre 2004, les prestations familiales ne sont pas encore versées. Mme D. répond par écrit dans le carnet de liaison : « *Je ne peux plus acheter, j'ai des problèmes financiers. D'ailleurs on a pas besoin un classeur pour chaque matière. Deux classeurs pour moi c'est suffisant. C'est du gaspillage d'argent pour moi. Cela ne m'a pas empêché d'apprendre avec un seul classeur. J'ai d'autres enfants à l'école. Je ne peux [pas] acheter ce que vous me demandez. Vous en demandez trop.* »

Ainsi, la mère de Salim est consciente qu'il est nécessaire d'avoir du matériel pour travailler, mais ce qu'elle ne comprend pas, c'est leur multiplication : « *On a pas besoin un classeur pour chaque matière* ». Elle indique non seulement dans ce courrier qu'elle a des problèmes financiers, mais elle laisse aussi entrevoir sa logique éducative. Elle considère que, pour apprendre, il n'est pas nécessaire d'avoir autant de classeurs qu'il y a de disciplines scolaires. Ces propos sont fondés. Mais cela montre aussi qu'elle n'est pas informée de la nouvelle organisation pédagogique, signe de la distance qui existe entre elle et la SEGPA. De l'école primaire où l'enfant généralement avait à faire à un seul enseignant durant l'année scolaire, au collège la spécialisation des disciplines et la multiplication des enseignants engendrent de fait une augmentation du nombre de cahiers et de classeurs. Ce qui par ailleurs contraint les parents à investir davantage.

Face à cette résistance, l'équipe éducative de la SEGPA, sous l'autorité du principal du collège, décide de réagir et adresse un courrier à la mère de Salim : « *Le 2/11/04. [...]. Madame, Monsieur. Depuis la rentrée votre enfant n'a pas tous ses effets notamment sa tenue d'atelier [...] avec ses chaussures de sécurité. Je compte*

¹ Ce qui est intéressant c'est qu'au cours de la discussion au domicile familial c'est Mme D. qui fait référence à ce moment de l'histoire scolaire de Salim et elle n'est pas informée que nous avons en notre possession une copie du carnet de liaison de son fils de cette période. Ce qui atteste que cet événement n'a pas été d'influence négligeable et que les esprits en sont marqués durablement.

sur vous afin que vous fassiez le nécessaire pour résoudre ce problème. L'assistante sociale peut également vous recevoir le lundi et le vendredi. »

Malgré la situation économique fragile de la famille, la mère de Salim ne répond pas à ce courrier et refuse de ce fait la proposition de rencontrer l'assistante sociale du collège, adoptant ainsi une position que Serge Paugam qualifie de « *stratégie de distanciation* »¹. Cela consiste à ne pas accepter l'aide des services sociaux considérés comme humiliante, comme une atteinte à la dignité et à l'identité sociale, même si on est dans les situations les plus difficiles, les plus instables, les plus incertaines. Cependant, il arrive qu'au bout de quelque temps après la rentrée scolaire, certaines familles se voyant dans l'impossibilité de rétablir leur situation économique répondent favorablement à la proposition d'aide : « *Monsieur le Directeur, voulez-vous me fixer un rendez-vous pour avoir l'aide du fonds social s'il vous plaît* » (carnet de liaison d'un élève de la même SEGPA que Salim).

La mère de Salim ne se rend pas compte que cette attitude, qu'elle considère comme légitime, a des répercussions sur la scolarité de son enfant. A de multiples reprises, l'équipe éducative a cherché à prendre contact avec elle à ce propos. Le professeur de français fait partie de ceux qui ont insisté : Le « *18/11/04. Salim n'a pas de crayon, de gomme, de stylo à billes, de feutres. Il lui faut un minimum pour travailler* » (carnet de liaison, prof de français, classe de 4^{ème}). Le professeur d'atelier professionnel essaiera en vain d'obtenir une tenue de travail : « *23/11/04. Madame, vous êtes convoquée le vendredi 26 novembre 2004 au bureau du directeur, concernant la tenue de cuisine que votre fils n'a toujours pas* ». Même si Salim est considéré comme un élève « *sympathique* », en classe les enseignants épuisés ne font plus d'effort, et Salim non plus. Pour le professeur d'atelier, Salim a décroché depuis longtemps. Il est hors de la SEGPA : « *Celui-là il n'est plus là depuis longtemps.* » Voulant nous dire que malgré la présence physique sporadique de Salim, « *dans sa tête il n'est plus à l'école* ». Ce qui signifie aussi pour cet enseignant que tout est joué, et nous comprenons pourquoi en classe personne ne

¹ Serge Paugam, *La disqualification sociale*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004, p. 67.

s'occupe de Salim : quand il ne perturbe pas la classe, on le laisse dormir et personne ne l'encourage à ne pas s'absenter.

Malgré « un casier scolaire » qui ne plaide pas en sa faveur, par un jeu de manipulation des notes, Salim sera admis en section boulangerie en lycée professionnel. Il y restera un mois puis rentrera chez lui après de nombreuses « absences et bagarres ». Sans nier le comportement « perturbateur et bagarreur » de son fils, Mme D. justifie ses absences au LP par un « manque d'argent pour payer les tickets de bus » ! Le LP se trouve en effet loin du domicile familial. Sur les problèmes posés par l'éloignement des LP du domicile familial comme élément participatif au processus d'abandon scolaire, nous reviendrons au chapitre X.

Ainsi, l'histoire de Salim montre combien l'expérience scolaire de certains élèves, pas seulement de SEGPA, peut être « tramée par une série de contraintes extérieures à la scolarisation »¹, dont les conditions économiques d'existence très précaires de la famille.

Le retard dans le versement des prestations familiales et sociales constitue également une de ces contraintes extérieures, comme en témoigne l'histoire de Jacob qui montre par ailleurs que celle de Salim n'est pas un cas isolé. Jacob n'a pas ses effets scolaires pendant tout le premier trimestre de son entrée en dernière année à la SEGPA-C. Ses parents sont sans emploi. Sa mère est porteuse d'une maladie grave et son père est condamné à suivre une chimiothérapie. Alertés, avertis et ne répondant pas aux convocations répétées, les parents de Jacob transmettront la lettre suivante à la directrice de la SEGPA : « *Et tant donné que mon enfant Jacob n'a pas eu l'argent de rentrée scolaire, je vous prie de bien vouloir excuser mon enfant de ne pas avoir ses affaires scolaires pour le moment. Merci de bien vouloir lui remettre une attestation comme de quoi il est toujours scolarisé dans votre établissement, afin de l'envoyer à la CAF (caisse d'allocation familiale). Je vous remercie de votre compréhension.* »

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 39.

A la fin du premier trimestre Jacob est toujours dépourvu d'effets scolaires. Après une discussion avec l'enseignant référent, la directrice de la SEGPA décide de faire une demande d'aide auprès de l'assistante sociale et les effets scolaires sont fournis par le fonds social « collégien »¹. Quelques temps plus tard, Jacob revend l'ensemble des effets. A l'approche de ses seize ans, il met un terme à sa scolarité. L'institution scolaire ne cherchera pas d'explication et n'essaiera pas de comprendre pourquoi Jacob a mis fin à sa scolarité. Cela a même été « *un soulagement* » pour l'équipe enseignante. Pour la directrice, Jacob « *s'est évaporé dans la nature* ». Peu de temps plus tard, après le décès de son père, alors encore qu'il est encore mineur, il a eu à faire à la justice. Sur ordre du juge pour enfant, il été placé en centre immédiat de placement. Au cours d'une réunion entre l'équipe éducative de la SEGPA et l'éducateur spécialisé chargé du suivi de son placement qui cherchait à comprendre le parcours scolaire de Jacob, la directrice de SEGPA lui prédira « *une carrière de bandit doué* » en le comparant à Mesrine. Nous conviendrons que ce n'est pas le manque d'effets scolaires en lui-même qui est au principe du processus de rupture scolaire de Jacob.

Pour d'autres familles et jeunes de la SEGPA, les conditions socio-économiques précaires d'existence ont d'autres effets, parfois tout aussi affaiblissants que les situations de Salim et Jacob, voire plus dramatiques. Bernard, après trois jours d'absences consécutifs au cours de sa première semaine à la SEGPA-C, nous explique qu'il est allé se procurer un matelas pour transformer le balcon du studio de sa sœur en chambre à coucher. D'origine réunionnaise, Bernard est arrivé de métropole avec sa mère sans emploi et instable financièrement, après une séparation. Chaque soir il nous dit qu'il doit se « *débrouiller* », le studio de sa sœur étant très petit. Comme il se rebelle, cherchant à s'accaparer le seul lit disponible, il est expulsé du studio et il lui arrive de passer la nuit dans la cage d'escalier. Sa mère nous confirme cette situation invraisemblable. Ainsi, arrivé en

¹ En 2007-2008 les fonds sociaux – Restauration-internat, collégien et lycéen – ont concerné 3 395 élèves les plus défavorisés dans le secondaire. Dans le cadre des aides matériels la part des collégiens est de 39 % : in Note d'information du service statistique du rectorat de l'Académie de La Réunion, n° 183, août 2009.

classe, il est fatigué et il dort. Dès lors, l'inactivité de Bernard en classe, que les enseignants lui reprochent avec insistance, trouve ici une explication.

Ainsi, l'histoire de Salim et de Jacob, et même celle de Bernard montrent que des conditions économiques d'existence précaires des familles sont des éléments constitutifs du processus de dégradation de la situation scolaire. Cependant, la pauvreté économique n'apparaît pas *ex nihilo*. L'absence d'emploi, la perte d'emploi ou l'absence d'emploi régulier sont des éléments qui participent au processus à l'œuvre.

3. Quelques effets sociaux induits par la perte d'un emploi ou par l'absence d'emploi régulier

Exercer un emploi ne se réduit pas à assurer une sécurité matérielle et financière à l'ensemble de la famille. Le travail est constitutif du processus de socialisation¹. Au-delà de l'identité qu'il procure², le travail permet des relations sociales, organise et structure le quotidien des ménages : « *En l'absence d'emploi régulier, ce qui fait défaut, ce n'est pas seulement un revenu assuré, c'est cet ensemble de contraintes qui définissent une organisation cohérente du temps et un système d'attentes concrètes. Comme l'équilibre émotionnel, le système des cadres temporels et spatiaux dans lequel se déroule l'existence ne peut se constituer en l'absence des points de repère que fournit le travail régulier. Toute la vie est laissée à l'incohérence.* »³ C'est la place même de l'individu dans la société et dans le ménage qui est remise en cause par l'absence d'un emploi régulier, et la situation prend une tournure particulièrement dramatique quand cet individu est le chef de famille : « *Le défaut d'emploi régulier menace la fonction sociale du chef de famille, c'est-à-dire son autorité dans la famille et sa respectabilité au-dehors.* »⁴ Ainsi, la dignité de l'individu est en jeu et il peut éprouver un sentiment profond

¹ Serge Paugam, op. cit., p. 57.

² Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Paris : Presse de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1988.

³ Pierre Bourdieu, *Algérie 60...*, op. cit., p. 87.

⁴ Ibid., p. 86.

d'humiliation¹ et de déclassement en cas de perte de son emploi. Aussi, il n'est pas exclu que dans de telles situations, l'individu adopte des conduites déviantes comme la consommation excessive d'alcool et la manifestation de comportements violents à l'égard d'autrui et de sa famille. « *La boisson est toujours considérée comme le danger qui guette le chef de famille populaire.* »² Cependant, précisons que nous ne disons pas que tous les individus qui perdent leur emploi adoptent des conduites déviantes et que tous les chefs de famille populaire ont un certain penchant pour l'alcool. Et Pierre Bourdieu insiste : « *Le travail le plus avilissant reste toujours plus que et autre chose qu'un simple gagne-pain et le chômage n'est aussi intensément redouté que parce que la privation économique se double d'une mutilation sociale.* »³ Dans cette spirale, l'individu est disqualifié⁴ et parfois les conséquences peuvent être dramatiques pour toute sa famille. Du coup, c'est la dynamique du processus de socialisation et d'éducation familiale qui est affaiblie. Membre à part entière de la configuration familiale, l'enfant ne peut échapper aux différentes tensions et forces résultant de cette dynamique.

A l'île de La Réunion, la perte d'un emploi corrélé à un niveau d'instruction faible a une forte probabilité d'affaiblir excessivement les individus. Licenciés, comment s'y retrouver après avoir exercé un métier que l'on a appris « sur le tas » dans une société où la possession d'un diplôme procure un avantage déterminant sur le marché de l'emploi, dans une société où le « *chômage de masse* »⁵ semble interdire toute socialisation par le vecteur travail pour un grand nombre, dont toute projection dans l'avenir n'est qu'incertitude ? Au point que, pour Jean-Yves Rochoux, économiste, à La Réunion « *il existe des gens qui ne travailleront jamais* »⁶. Nous touchons là à une caractéristique de la société réunionnaise et de son évolution qui, sans nul doute, a et aura des conséquences dramatiques sur le parcours de vie et scolaire de nombreux individus, et pas seulement des jeunes.

¹ Serge Paugam, *ibid.*

² Richard Hoggart, *op. cit.*, p. 141.

³ Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 55.

⁴ Serge Paugam, *op. cit.*

⁵ Nicolas Roinsard, *op. cit.*

⁶ Jean-Yves Rochoux, in dossier : « Chômage : des chiffres et des hommes », *Journal de l'île de La Réunion*, mardi 27 octobre 1998, p. 13.

L'histoire familiale de Jérôme, élève de la SEGPA-C, donne une bonne illustration de ce que nous venons de poser comme éléments théoriques d'analyse. Jérôme a quitté la SEGPA sans orientation, comme de nombreux camarades de sa classe. Les cinq entretiens effectués au domicile familial, dont deux avec sa mère Mme G., deux avec sa sœur aînée, et un avec Jérôme, nous ont permis de reconstruire partiellement leur histoire et celle de Jérôme porteur du statut d'élève en « difficultés scolaires graves et persistantes ». Son père, présent à chaque rencontre, restait toujours à l'écart et n'a jamais voulu être interviewé. Mme G. a été scolarisée jusqu'en classe de CPPN, son mari en classe de fin d'étude. La sœur de Jérôme, Odile, après une année en classe de seconde a demandé sa réorientation en BEP « Carrières sanitaires et sociales ». Elle nous dit qu'au lycée « *ça n'allait pas* » et ce n'« *était pas fait* » pour elle. A notre dernière rencontre, elle était en deuxième année de Bac Pro « Comptabilité ».

Jérôme a été un élève « *très difficile* », durant les deux dernières années au cours desquelles nous l'avons suivi à la SEGPA : il était régulièrement à l'extérieur de la classe parce qu'il « *perturbait, bavardait* » et parfois « *se bagarrait* ». Il donnait l'impression que tout était joué depuis longtemps et qu'il n'espérait plus rien de l'institution scolaire. Toute sa scolarité a été problématique. Il a redoublé le CE1 et le CM1. En fin de CM2 son bilan indique qu'il a « *des possibilités, mais [qu'il y a] un manque absolu d'envie de fournir le moindre petit effort* ». Il est noté qu'il « *est légèrement agressif* » envers ses camarades. L'enseignant de la classe de CM2 conclut qu'il est à « *un degré de paresse et de nonchalance digne d'un livre des records* ».

Au cours des rencontres au domicile familial, après sa sortie de la SEGPA, Jérôme nous dit n'avoir jamais aimé l'école : « *Ah non, l'école ce n'était pas fait pour moi, j'aimais pas trop l'école, c'était pas fait pour moi.* » Peut-on réduire l'expérience scolaire de Jérôme à ce qu'il en dit ? Au moment où il a été scolarisé, son père a perdu son emploi de maçon. Ressentant cela comme un échec social, il a sombré progressivement dans l'alcool. La perte d'emploi de son père a non seulement affaibli les conditions économiques d'existence familiale, mais, selon sa

mère, la scolarité de Jérôme en a été aussi affectée. Lisons ce que nous retirons des entretiens :

« Question : – Jérôme a eu des difficultés très tôt à l'école ?

Mme G. : – *Oui, je dis oui parce que dans le temps avec ma fille je n'avais pas de problème, hein. Mais au moment de Jérôme, ça a commencé être un peu en bousculade. Par rapport il [le père] a perdu son travail, hein. Il avait perdu son travail.*

Question : – Jérôme avait quel âge ?

Mme G. : – *Jérôme avait cinq ans, six ans à peu près. Il venait juste de rentrer à l'école.*

Question : – Donc votre mari n'avait plus de travail à ce moment là ?

Mme G. : – *Il n'avait plus de travail, il pensait qu'il n'allait plus avoir de travail. Donc il est tombé un petit peu dans l'alcool. Et il buvait, il buvait [des larmes aux yeux].*

Moi je pense que Jérôme était un petit peu perturbé par tout ça. On venait juste d'arriver dans cette maison, et là ça a commencé à mal aller. Et à l'école il y avait quelqu'un qui venait l'aider, pour travailler. Ils étaient en petit groupe de deux trois élèves dans une classe et il y avait quelqu'un qui les faisait travailler.

L'école m'a appelée pour demander si l'enfant n'était pas perturbé par quelque chose. Enfin, j'ai dit comme c'était et ce qui se passait à la maison. »

Nous avons retrouvé dans le dossier scolaire de Jérôme ce que Mme G. sa mère avait dit au travailleur social pour justifier les « difficultés scolaires » de son fils au moment de son orientation à la SEGPA. Les informations notées par l'assistante sociale confirment les propos de Mme G..

Jérôme était alors âgé de 13 ans et en classe de CM2 : « [Le père de Jérôme] *suite à un chômage a connu une période d'alcoolisme, actuellement terminée. L'ambiance familiale est bien meilleure depuis, mais madame pense que les jeunes années de son fils ont pu être perturbées par ce problème. Jérôme a peu de points communs avec sa sœur. La mère pense qu'il peut y arriver mais c'est l'enfant qui ne veut pas apprendre depuis le CP* » (renseignements sociaux dans le dossier scolaire de l'école primaire de Jérôme).

Les efforts engagés par l'équipe éducative pour aider Jérôme à dépasser ses difficultés scolaires ne suffiront pas. Est-ce à dire que les influences étaient ailleurs ? En tout, cas il s'enfermera et ses « difficultés » s'amplifieront au fil des années à l'école primaire et à la SEGPA.

La période d'alcoolisme, commencée au moment où Jérôme a été scolarisé en CP, a déstabilisé le cadre familial de socialisation. Pendant un peu « *plus de cinq ans* »¹, quotidiennement, son père rentrait « *ivre* » à la maison. Madame G. se sentait dans l'obligation de partir, de fuir le domicile familial pour se réfugier chez un membre de sa famille. Le but pour elle était « *de protéger* » ses enfants. Toutefois, elle ne délaissait pas pour autant son mari et son alcoolisme la préoccupait : « *Son état m'inquiétait.* » Ce qui explique sans nul doute que le couple ne s'est pas désolidarisé jusqu'à ce jour.

« Question : – Pouvez-vous m'expliquer comment cela se passait quand votre mari rentrait à la maison saoul ?

Mme G. : – *Il était pas quelqu'un de violent lui, mais souvent je prenais les deux enfants et je partais pour la journée. Parce que bien souvent je ne supportais pas, je prenais les deux enfants et je partais chez ma sœur par exemple. Il ne faisait rien, pas de dispute, rien. La difficulté c'est le soir quand je revenais, parce je sais quand quelqu'un est saoul la nuit c'est pas simple. Lui il était raisonnable, mais moi je n'arrive pas à supporter quand quelqu'un il boit. Je l'ai aidé beaucoup, il arrivait tous les jours saoul. Mon souci c'était lui, il fallait que je m'occupe de lui. Maintenant il ne boit plus. Au début mon souci c'était lui [son mari] et après quand il ne buvait plus mon souci c'était les enfants à l'école. »*

Au cours d'un deuxième entretien non enregistré, la mère de Jérôme nous avouera en fait que son mari « *faisait des crises de violence* » et souvent ils se disputaient : « *il voulait tout casser dans la maison* ». Pendant « *plus de cinq ans* », régulièrement la nuit elle se « *sauvait* » de la maison avec ses enfants et ils allaient se réfugier chez l'une de ses sœurs. A plusieurs reprises, « *les enfants ont assisté à*

¹ A l'assistante sociale elle avait dit que cela avait duré trois ans : in fiche des « *renseignements sociaux* » en classe de CM2.

des scènes de violence » et ce n'est pas par hasard si quelques années plus tard Odile¹, la sœur aînée nous dit qu'elle « *préfère être à l'internat qu'à la maison* » : « *Le week-end me suffit.* » « *A l'internat c'est plus facile, on peut travailler entre copines, le soir. C'est pour ça que je rentre tôt à l'internat le dimanche, c'est pour travailler.* »

Pendant les longues années de crise – alcoolisme et violences – elle était scolarisée au collège. A aucun moment Odile ne fera référence à l'histoire de son père et, habilement, elle nous éloignera de ce sujet :

« Question : – Du collège, tu t'en souviens ?

Odile : – *Le collège ça allait plus là, non.*

Question : – Et pourquoi ?

Odile : – *Aïe, aïe, en sixième, cinquième, je ne travaillais pas.*

Question : – Et pourquoi tu ne travaillais pas ?

Odile : – *Ben, je ne sais pas* [long silence et se gratte le cuir chevelu], *j'étais pas motivée. Au début c'était un peu dur et après je me suis laissé décourager.* »

Puis elle a voulu faire une pose.

D'après Mme G., Odile s'en sort mieux que son frère : « *Jérôme a mal vécu cette période, Odile c'est pas pareil.* » Par contre, Jérôme a toujours fui, à chaque fois que nous avons tenté de lui en parler. Au cours d'un entretien, nous lui avons demandé : comment cela se passe-t-il avec ton père ? Il s'est levé en disant : « *C'est bon, je n'ai plus rien à dire* », et il est parti. Selon sa mère, Jérôme et son père « *ne se parlent pas* ». Ils ne communiquent pas.

Sans interprétation abusive, on peut entrevoir au travers de telles expériences – alcoolisme, fuites de jour et de nuit, disputes, destruction de meubles, pleurs de la mère, violences auxquelles assistent les enfants, – des conditions suffisantes à l'impossibilité de tout processus de socialisation et d'éducation. Comment résister quand on est un enfant ? Comment arriver à se concentrer en classe, à prendre du recul et à se motiver quand on sait qu'en rentrant chez soi, il y a une forte probabilité

¹ Odile est âgée de cinq ans de plus que Jérôme.

qu'on assiste à une dispute de ses parents, ou encore quand on sait que l'on va trouver sa mère en pleurs, tout en sachant qu'il est fort possible qu'il faudra fuir en pleine nuit à cause du comportement non maîtrisé du père sous l'emprise de l'alcool : prêt à insulter, prêt à tout casser, à démolir la maison. Cette longue période de plus de cinq ans aurait été vécue comme déstabilisante, principalement pour Jérôme, qui a débuté sa scolarité à l'école élémentaire, au moment où son père se faisait licencié et sombrait dans l'alcool. Pendant cinq ans, pratiquement toute la période de scolarité de Jérôme à l'école élémentaire, Mme G. et ses enfants ont vécu dans l'angoisse de voir rentrer le chef de famille ivre. Elle savait très bien ce qui allait s'ensuivre, elle savait qu'elle allait devoir fuir pendant la nuit. Bien sûr nous ne négligeons pas l'histoire de la mère de Jérôme : rien qu'à son regard, à ses yeux se remplissant de larmes et à sa voix dont l'érailement s'amplifie au fil de l'entretien, il est clair qu'elle garde des traces profondes de cette période difficile de sa vie. Son histoire, celle de ses enfants, elle nous la livre avec prudence, avec retenue et elle filtre les informations. Nous prenons peu de risques en disant qu'Odile, la sœur aînée de Jérôme, a également été déstabilisée durant cette période. Plus âgée de cinq ans que Jérôme et « moins fragile », elle s'en sortira honorablement d'un point de vue scolaire, mais sa trajectoire scolaire n'en est pas moins perturbée : après la troisième orientation en seconde, puis réorientation en BEP « Carrières sanitaires et sociales » pour finir en Bac Pro « Comptabilité ».

Nous conviendrons qu'on ne sombre pas dans l'alcoolisme systématiquement après la perte d'un emploi ou encore moins en l'absence d'emploi régulier, et il n'est pas question de généraliser les situations décrites et analysées ici. Il n'existe pas non plus une relation déterministe entre le climat de violence au sein de la famille et l'« échec scolaire » des enfants. Et les épreuves du licenciement et du chômage ne sont pas vécues et surmontées de la même manière par un cadre et un ouvrier sans diplôme¹. Néanmoins, les violences dues à l'alcoolisme du père et les phénomènes engendrés sont constitutifs du processus global de socialisation et d'éducation familiale des jeunes concernés : Jérôme, Sonia, Ben et leurs frères et sœurs. Sonia a

¹ Louis Pinto, « Carrières brisées » in Pierre Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris : Seuil, 1993, pp. 889-911.

également un petit frère scolarisé en SEGPA. Précisons qu'en ce qui concerne Ben, son petit frère et sa petite sœur sont en difficulté à l'école primaire.

En fait, en creusant un peu, nous constatons que le père ayant perdu son emploi est un individu libre de toute contrainte : ses journées, il les passe avec ses pairs devant les boutiques du quartier¹, et dans les cas analysés ils consomment de l'alcool. Inévitablement, en fin de journée ils sont ivres. On peut citer par exemple le témoignage de Mme M., la mère de Sonia, élève de la SEGPA-C, qui nous permet de comprendre ce qui se joue également dans l'histoire du père de Jérôme relatée ci-dessus : « *Comme il [son deuxième mari] n'a pas de travail il passe son temps avec ses camarades devant la boutique. Un coup par ci, un coup par là et il est k.o. Et après c'est moi qui souffre.* »

Il n'est pas rare que Mme M. se dispute avec son mari quand il rentre ivre. Il arrive qu'elle reçoive des coups et une fois, la violence a été telle que son état a nécessité une hospitalisation de plusieurs jours. Du coup, Sonia s'absente de l'école pour entretenir la maison et s'occuper de sa petite sœur. Une autre fois, son père ivre est tombé dans un fossé et il s'est fracturé le crâne. Il faisait nuit. Dans un état comateux, il a été hospitalisé plusieurs semaines. C'est Sonia qui reconforte sa mère durant ces périodes difficiles et dramatiques. En conséquence, elle s'absente de l'école et cela semble normal pour sa mère. Par un mot dans le carnet de liaison, elle demande à l'enseignant d'excuser sa fille : « *Monsieur, veuillez excuser l'élève M. Sonia qui s'est absentée le lundi 02/09/07. Motif : n'est pas venue en classe car il y a un gros problème dans la famille. Elle est restée à la maison pour me reconforter. Je vous prie de croire cher Monsieur, avec toutes mes salutations les plus respectueuses.*

PS : Si vous voulez m'appeler pour avoir plus de nouvelles je vous laisse mon n° portable » (carnet de liaison de Sonia élève de la SEGPA-C).

¹ Les boutiques sont de petits commerces de quartier faisant aussi office de bar où certains hommes se retrouvent parfois toute la journée pour ceux qui ne travaillent pas, et en fin de journée pour ceux qui travaillent. Ces commerces sont encore présents dans les zones rurales et un peu moins dans les zones semi rurales et dans les zones urbaines. Jérôme et sa famille résident dans une zone rurale. Sonia et Ben dans une zone semi-rurale.

Ainsi, nous voyons que les absences de certains élèves ne sont pas toujours liées à des « *motifs fantaisistes* » comme les enseignants nous l'ont souvent indiqué. Et même si parfois les absences ne sont pas justifiées, cela ne veut pas dire pour autant qu'elles sont injustifiables. Il n'est pas de convention et de tradition communément admise dans l'institution scolaire d'accepter un billet d'absence au contenu suivant : « Excusez mon enfant. Il s'est absenté car pendant plusieurs nuits nous ne dormons pas, mon mari violente toute la famille et il casse tout dans la maison ». Ecrire ce type de mot a des conséquences, et c'est prendre le risque de déclencher une procédure d'assistance sociale ou judiciaire. C'est la dignité même de ces familles et de leurs membres qui est en jeu, mais aussi leur capacité à éduquer leur(s) enfant(s) dans un climat serein et épanouissant. En général, les équipes éducatives ne manquent pas les occasions de dénoncer les parents pour manquement à leur rôle éducatif. En témoignent les lettres, peu nombreuses mais néanmoins existantes, adressées au procureur de la République et aux services sociaux, et contenues dans les dossiers scolaires.

Un autre exemple : sans que l'objet de l'enquête se porte sur son ex-mari, Mme L., mère de Ben, élève de la SEGPA-C, fait intervenir le fait que celui-ci – son ex-mari – s'est mis à consommer de l'alcool et est devenu violent suite à la perte de son emploi. Il est intéressant d'observer que Mme L. considère que les phénomènes inhérents au comportement non maîtrisé de son mari sous l'emprise de l'alcool sont constitutifs, voire déclencheurs, du processus d'« échec scolaire » de Ben : « *Depuis [l'âge de] trois ans il a des difficultés [à l'école]. Son papa i buvait. Depuis que li la perde son travail, li boit [depuis qu'il a perdu son travail il boit]. Il cassait la maison. Ben avait peur de son papa.* » « *Nous partait chez maman quand il arrivait saoul.* » « *Quand il [Ben] est rentré à l'école, il voulait pas que son papa vienne le chercher, il avait peur* ». D'après Mme L., le père de Ben, son ex-mari, est à ce jour SDF et Ben ne le voit que de manière impromptue. En fait, Ben ne souhaite plus le voir.

Nous voyons clairement, au travers de ces histoires familiales, que dès l'école primaire, la scolarité d'un élève ne peut être comprise en faisant

abstraction des événements qui prennent forme et se nouent dans leur cadre familial de socialisation et d'éducation. Nous conviendrons que le fait de perdre son emploi est certainement l'élément à l'origine du déclenchement du comportement déviant de ces pères. Cependant, soyons prudent et ne nous lançons pas dans des conclusions hâtives. Il est préférable, semble-t-il, de penser les phénomènes inhérents au comportement non maîtrisé des pères sous l'emprise de l'alcool comme des phénomènes socialement situés dans les limites des histoires scolaires analysées ici. Néanmoins, on ne peut nier que « *le licenciement met les individus hors jeu pour une durée indéfinie et précipite un effondrement des anticipations* »¹. C'est l'identité sociale même des individus qui en est affaiblie.

Certains d'entre eux, pour espérer garder la tête haute, mettent en place des stratégies. C'est-à-dire que les difficultés financières sont telles qu'ils sont parfois amenés à jouer du système, donc à être stratège, pour s'en sortir. C'est ainsi que les parents de Christopher se sont séparés volontairement de manière à ce que la mère et deux enfants puissent être hébergés dans un foyer d'accueil : « *La famille rencontre des difficultés financières, a même été obligée de se séparer pour des questions économiques (pendant 8 mois madame était hébergée avec 2 enfants (dans un foyer) et monsieur venait les voir la journée et le week-end)* » (renseignements sociaux dans le dossier scolaire de Christopher). Christopher, que nous avons rencontré à plusieurs reprises à la SEGPA-B, confirme cette histoire singulière, invraisemblable mais réelle.

Toutefois, les difficultés économiques ne se réduisent pas à l'affaiblissement des conditions matérielles et de logement : la dignité de l'individu est également mise à l'épreuve. Nous avons demandé à Christopher de nous prendre un rendez-vous avec ses parents, en lui spécifiant que notre unique but était de discuter de l'École en général, et de son parcours scolaire avec eux. Christopher n'a pas refusé notre demande, mais il nous a donné une fausse adresse. Comment expliquer et comprendre cette attitude ? Première hypothèse : Christopher ne souhaite en aucune

¹ Louis Pinto, op. cit., p. 889.

manière que l'on parle de sa scolarité avec ses parents. Cette première hypothèse, nous n'avons pu la vérifier. Mais une deuxième tout aussi plausible, peut également être formulée : Christopher ne souhaite pas qu'il y ait un regard extérieur sur sa misère. Renseigné par un de ses camarades, nous avons retrouvé son lieu d'habitation. Avec ses parents et ses quatre frères et sœurs, Christopher vit dans un taudis dont l'alimentation en eau et en électricité se fait à partir de la maison principale, non loin de leur taudis, occupée par des individus qui, au regard de l'aspect extérieur de leur niveau social, ne sont pas de la même classe sociale qu'eux. Vu la gêne que cela a occasionné chez Christopher au moment où nous nous sommes présenté à son domicile, on ne peut pas dire que les conditions sociales d'existence de sa famille lui sont indifférentes, et nous comprenons mieux pourquoi il nous a signifié de nous tenir à l'écart en nous donnant une fausse adresse.

L'histoire de Christopher nous montre que les parents sont capables de stratagèmes pour atténuer le poids du manque d'argent. Mais ici, *in fine*, ils se retrouvent quand même à occuper un logement très misérable, ce qui atteste de la persistance de leur condition socio-économique et de logement précaires et de la difficulté qu'ils ont à se défaire du processus à l'œuvre. Ni son père, ni sa mère n'occupent un emploi, et nous nous demandons s'ils en ont déjà occupé un.

D'autres faits marquants, comme par exemple la séparation des parents, sont également participatifs du processus global d'affaiblissement des conditions socio-économiques d'existence et d'habitation des familles des élèves de SEGPA.

4. Se séparer : quelle incidence, quels effets ?

Si tous les enfants dont les parents sont séparés ne sont pas scolarisés dans les classes spécialisées, et s'ils ne sont pas tous non plus porteur de difficultés scolaires, il n'en est pas moins vrai que nombreux sont les élèves de SEGPA qui vivent dans une famille monoparentale ou dans une famille dont les relations conjugales sont complexes. Ainsi, nombreux sont les enfants éloignés principalement de leur père et parfois tenus à distance de celui-ci par décision judiciaire.

Cependant, précisons que tous les élèves de SEGPA ne sont pas dans cette situation ; mais le phénomène est d'ampleur assez importante pour le signaler. Le tableau ci-dessous apporte un éclairage quantitatif.

Tableau 5 : Parents séparés, enfants « placés » et pères hors du département pour les élèves entrés en 6^{ème}, année scolaire 2005-2006

SEGPA	A		B	C	D	E	F	G		H		I		J	K		L	Total
Effectifs classes	15	14	15	15	12	15	11	13	16	17	16	15	15	16	16	15	15	251
Dossiers exploitables	10	10	14	14	10	13	12	11	14	15	15	15	15	16	14	15	12	225
Parents Séparés	4	4	8	7	5	6	5	6	9	6	7	7	9	6	5	6	3	103
Enfants en Famille d'accueil			1	1	1				1	3		2	1	3			2	15
Père à Mayotte	4	4	1	2			1		1	1		3	1	3	3	3		27

Lecture : Les effectifs classes correspondent au nombre d'élèves par classe de sixième à la rentrée scolaire 2005-2006, avec un total de deux cent cinquante et un pour dix-sept classes, dont cinq SEGPA, avec deux divisions de sixième. Deux cent vingt-cinq dossiers sont exploitables. Pour la SEGPA-G, par exemple, il y a deux divisions de sixième ; dans la deuxième, sur quatorze dossiers exploitables, neuf élèves vivent dans une famille monoparentale, un élève est placé en famille d'accueil et un élève a son père qui vit à Mayotte. Pour la SEGPA-H, la première division de sixième comporte quinze dossiers renseignés ; dans six familles, le père est absent du domicile familial, trois enfants sont placés en famille d'accueil et un jeune a son père à Mayotte. Concernant les élèves originaires de Mayotte, le mode familial traditionnel de socialisation diffère quelque peu de celui des autres élèves auxquels nous nous sommes intéressés. C'est pour cela que nous les avons distingués des enfants dont le père a réellement quitté le domicile familial souvent après de longues périodes de tensions et de violences. Pour les élèves originaires de Mayotte, les processus à l'œuvre sont d'une autre complexité.

Analyse : Nous observons clairement dans ce tableau que nombreux sont les élèves qui vivent dans une famille monoparentale : cent trois sur deux cent vingt-

cinq dossiers exploitables, soit 45,8 %. Nous avons complété notre tableau par une information complémentaire à propos du nombre d'enfants vivant en famille d'accueil. Mais cela reste très indicatif.

A lui seul, ce tableau n'explique rien : tout au plus donne-t-il à voir que certains élèves vivent des situations familiales très complexes, par exemple, dans les cas des placements en famille d'accueil qui se font quand les enfants sont considérés en danger dans leur configuration familiale. Nous allons y revenir ci-dessous.

Selon les recherches relatives aux séparations conjugales et aux pratiques parentales d'éducation dans les familles monoparentales et de surcroît défavorisées, il semble que ce n'est pas tant la séparation ou le divorce en tant que tel qui affaiblit le processus de socialisation et d'éducation : ce sont davantage les violences, les conflits conjugaux persistants et la précarité socio-économique dans laquelle se retrouvent souvent les personnes séparées, voire isolées, principalement les femmes et leurs enfants, qui semblent induire les problèmes infantiles¹.

Pour revenir aux familles des élèves de SEGPA, les femmes isolées se retrouvent souvent sous le poids de difficultés multiples, et élever seules plusieurs enfants constitue une de ces difficultés. Les indices relevés dans les comptes-rendus des assistants sociaux attestent du vécu de ces familles monoparentales : « *Madame n'évoque aucun problème particulier [...], sauf le fait d'élever seule 6 enfants.* » ; « *Madame élève seule ses quatre enfants, elle est employée de maison et a de longues journées de travail. Elle commence à rencontrer quelques difficultés avec Stéphane qui devient dur, répond à sa mère, est facilement irritable et agressif.* » ; « *Madame S. vit seule avec ses six enfants issus de deux unions différentes. [...]. La famille vit des prestations familiales et du RMI. Les événements familiaux ont gravement perturbé la famille et Mme rencontre des difficultés importantes à en gérer les conséquences [...]* » (trois comptes-rendus d'assistants sociaux de trois familles et de trois SEGPA différentes).

¹ Paul Durning, *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2006.

Comme l'indique clairement le tableau 4 – *cf. supra*, p. 103 –, très peu de femmes occupent un emploi. Et en trouver est d'autant plus difficile, car elles sont peu diplômées, comme nous le montrons de manière indicative dans les tableaux 6 et 7 – *cf. infra*, p. 159 et 160 –. Dès lors, dans le cas où elles doivent quitter le domicile familial, la question financière se pose avec acuité. C'est sans réserve que, d'un point de vue scolaire, François de Singly dit que « *ce sont d'abord parce que les familles monoparentales sont pauvres que leurs enfants ont les scores les plus faibles* »¹.

Une des conséquences les plus dramatiques résultant de la situation de séparation qui met en jeu la mère et ses enfants, c'est le manque d'argent, obstacle majeur à l'acquisition d'un nouveau logement, par exemple. Une enquête récente de l'Observatoire du Développement de La Réunion (ODR) auprès de 258 familles de quatre enfants et plus montre que 58,2 % des familles interrogées ressentent les difficultés d'ordre financier comme un inconvénient². Dès lors, dans le cas où elles doivent quitter le domicile familial en cas de séparation, parfois suite à des violences, certaines mères et leur(s) enfant(s) se retrouvent en foyer d'accueil ou sont hébergés de manière provisoire par un autre membre de la famille proche, une sœur, un frère, un cousin, une cousine. Il arrive aussi que certaines d'entre elles se retrouvent temporairement sans domicile fixe – parfois sans toit mais pas toujours – en compagnie des enfants, comme cela a été le cas de la mère d'Allan, élève de la SEGPA-K. Avant d'être hébergée par un membre de sa famille, elle nous dit avoir occupé pendant quelques mois plusieurs maisons sans eau ni électricité, prêtée gracieusement par des habitants d'un quartier en zone rurale³.

Pour certaines femmes seules, les difficultés sont telles qu'elles sont amenées à être hébergées en foyer ou en famille d'accueil, situation parfois durable : « *Madame D. élève seule ses enfants depuis le départ du père des deux premiers il y*

¹ François de Singly, « La place de l'enfant dans la famille contemporaine » in Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, *Le parent éducateur*, Paris : Presses Universitaires de France, 2000, p. 79.

² Sylvie Hoarau, *Les familles nombreuses*, ODR, Saint Denis de La Réunion, Document n°42 novembre 2002, p. 28.

³ Huit ans plutôt Mme Z. a fait un récit similaire à l'assistant social.

a plus de dix ans. La famille a longtemps été hébergée par une assistante maternelle durant cinq ans. Depuis 1998, la famille a intégré un appartement avec l'aide du FSC notamment » (compte-rendu d'assistant social).

Si nous observons, comme l'ont fait Mathias Millet et Daniel Thin sur un autre terrain¹, que, dans les cas de séparation, il y a un affaiblissement du réseau de sociabilité par éloignement avec la famille de l'ex-conjoint, dans les situations les plus dramatiques, c'est le processus de construction identitaire et le processus de socialisation même des individus qui sont intensément mis à l'épreuve. C'est-à-dire que, en plus de l'affaiblissement du réseau de socialisation familiale, ne pas savoir où se loger, « squatter » des habitations abandonnées ici et là, fuir le concubin violent en déménageant régulièrement ou en changeant de ville, constituent des dynamiques qui ne permettent pas aux individus de construire des réseaux de sociabilité durables, stables et structurants, et du coup le processus de construction identitaire est affaibli, le processus d'appropriation du monde social en est remise en cause, jusqu'à l'existence sociale des individus. Comme le dit Pierre Bourdieu : « *il n'est personne qui ne soit caractérisé par le lieu où il est situé de manière plus ou moins permanente (être "sans feu ni lieu" ou "sans domicile fixe", c'est être dépourvu d'existence sociale [...]).* »²

Le comportement renfermé sur lui-même d'Allan, trouve peut-être une explication dans cette rupture des réseaux de sociabilité et d'affaiblissement du processus de construction identitaire. Allan est décrit par sa mère comme un enfant qui « *préfère rester à la maison près d'elle ou de sa famille [frères] plutôt que de partir jouer à l'extérieur, il n'a pas de copain de quartier* » (compte-rendu assistante sociale). Ces propos ont été confirmés quatre ans plus tard par sa mère, lors d'une rencontre au domicile familial : elle nous dit alors qu'« *il ne sort pas, il préfère rester à la maison devant la télé* ». Dans le cadre scolaire, très tôt, cela peut se traduire par un comportement de refus des autres. Allan ne parle pas beaucoup, ses enseignantes de la classe CP – il en a fait trois – le décrivent comme un enfant

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit.

² Pierre Bourdieu, *Méditations Pascaliennes*, Paris : Seuil, 2003, p. 196.

« froid », face au maître il est dans un « mutisme », alors qu'il « accepte le travail dans une relation à deux ». En Clis, « Allan n'est pas un enfant ouvert, avec ses camarades il n'aime pas spécialement jouer, il a du mal à exprimer ce qu'il aurait envie de dire » (compte-rendu renseignements scolaires, classe Clis). Du coup, quand ses camarades de classe viennent le chercher pour s'amuser dès l'âge de dix ans, il s'exprime déjà par « la violence ». Face à eux « il a des comportements violents spontanés » et face au maître il « peut devenir violent aussi ». Nous retrouvons ces mêmes comportements au cours de sa scolarité à la SEGPA, et sa relation avec les autres se réduit à la fréquentation « d'un ou deux camarades ». Allan hésite sur le nombre et il nous répond, quand nous lui posons la question : Tu as beaucoup de camarades ? : « Non pas trop, [...], j'évite les camarades moi, j'ai pas confiance moi ».

En cas de séparation, il y a une autre conséquence, non moins signifiante, qui déstabilise le cadre familial de socialisation. La mère est amenée à occuper un emploi, ou plusieurs, souvent précaires, pour subvenir aux besoins de la famille réduite. Payer le loyer, entre autres, et assurer les besoins alimentaires. C'est ainsi que Mme S.G., la mère de Frédéric et de deux autres garçons élèves de la SEGPA-C, a été contrainte de se mettre à travailler suite à une séparation qui ne s'est pas faite sans violence. Du coup, manquer quelques heures et parfois une demi-journée pour venir à la SEGPA, répondre aux convocations des enseignants à propos des mauvais comportements de ses fils, constituent des renoncements à une partie de son salaire : « Vous savez monsieur je n'ai pas le temps de venir à l'école pour une réunion ou encore si je suis convoquée pour un problème. Cela me fait rater une demi-journée de travail et parfois une journée de travail. J'ai quatre enfants à nourrir. Je n'ai pas de permis de conduire, je me lève à cinq heures pour prendre le bus pour aller travailler. Comment voulez-vous que je vienne à l'école à chaque fois qu'on m'appelle » (Mme S.G.). La situation de Mme S.G. n'est pas un cas isolé ; voici ce que la maman d'un élève de la SEGPA-B écrit aux enseignants par l'intermédiaire du carnet de liaison, alors que son enfant est sous le coup d'une exclusion : « M. et Mme il serait impossible pour moi de venir ce mardi 31. Je

travaille tous les jours et je n'ai pas d'heure fixe pour sortir. Que le samedi je suis libre. »

Mme S.G. se lève tôt, part au travail parfois avant le départ de ses enfants pour l'école et rentre tard le soir. Elle occupe deux emplois simultanément : elle se charge de l'entretien des locaux dans un complexe médical après leur fermeture, et est femme de ménage chez des particuliers dans la journée. Elle nous dit qu'elle ne travaille pas tous les jours, mais son emploi du temps ne dépend pas d'elle. C'est en fonction du besoin ponctuel des particuliers qui l'appellent souvent la veille pour effectuer des tâches ménagères : « *repassage, nettoyage, préparation de réception, garde d'enfants, etc.* » Dans ce type d'organisation, il est clair que le cadre familial de socialisation est déstabilisé. Mme S.G. n'a aucun contrôle suivi et permanent sur ses enfants ; il est pratiquement impossible pour elle de suivre leur travail scolaire. Un matin, le dernier scolarisé en sixième SEGPA est venu en classe avec un pistolet – factice certes – et a menacé ses camarades dans la cours de récréation. Ce qui a valu à Mme S.G. plusieurs convocations à la SEGPA et à son fils des remontrances face à une commission informelle composée uniquement de professeurs de SEGPA et de la directrice. Pour éviter d'avoir des ennuis avec l'école, Mme S.G. négocie la bonne conduite de ses garçons, elle les récompense en leur donnant un peu d'argent : « *Si ils écoutent à l'école et font pas trop de bêtises, je donne une petite monnaie* ». En agissant ainsi consciemment, et elle vise surtout à éviter que les enseignants la convoquent. Cela lui épargne du coup le désagrément de solliciter une autorisation d'absence auprès de ses employeurs. Mais cette stratégie a en fait un autre effet, qui est de surcroît pervers. Aucun des quatre garçons – trois en SEGPA et un en troisième insertion – ne respecte ce pacte. Au quotidien, ils posent de nombreux problèmes aux enseignants et pourtant ils ont tous régulièrement leur « *petite monnaie* », ce qui est en contradiction totale avec le mode scolaire de socialisation et d'éducation qui récompense et valorise l'excellence¹ et sanctionne² toute transgression de l'ordre établi et institué.

¹ Philippe Perrenoud, op. cit.

² Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*, Paris : Presses Universitaires de France, 1987. Eirick Prairat *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

Dès lors, on peut se demander si le faible effet des sanctions scolaires sur certains enfants ne trouve pas son explication en partie dans ce mode familial de socialisation et d'éducation. A chaque fois que les enseignants agacés ont menacé Frédéric de sanction et de faire appel à sa mère s'il ne se calmait pas et ne se mettait pas à travailler, il a toujours eu une attitude désinvolte qui les agaçait davantage. Frédéric sait très bien que sa mère ne lui infligera aucune sanction, ni punition.

Cependant, nous constatons que Mme S.G. fait l'effort de répondre à certaines convocations, mais pas à toutes, au prix de quelques arrangements avec ses employeurs. Signe qu'elle s'intéresse à la scolarité de ses enfants. Pour autant, l'équipe éducative de la SEGPA-C ne la considère pas comme « *démissionnaire* », mais la directrice la qualifie de « *poupette qui ne s'occupe que de sa propre personne* », sous-entendu délaissant ses enfants. Ces remarques sont faites aux enfants qui sont souvent dans le bureau de la directrice pour comportement perturbateur, incivilités, insolences envers les enseignants, et stages en entreprises non effectués. Ce qui constitue un acte d'humiliation. Il n'est pas étonnant qu'il soit arrivé à Frédéric et à son frère d'insulter la directrice de vive voix, après qu'elle a fait quelques remarques désobligeantes à propos de leur mère. Au fil des années scolaires fractionnées par des exclusions temporaires, les actes d'incivilités des enfants ne cesseront d'augmenter, tant en quantité qu'en intensité, et Mme S.G. se déplacera de moins en moins, préoccupée par l'amélioration ou du moins par le maintien à un niveau acceptable des conditions économiques d'existence de sa famille. *In fine*, deux des trois garçons scolarisés en SEGPA mettront un terme à leur scolarité à la limite d'âge d'obligation scolaire. Pratiquement aucun agent éducatif ne se mobilisera pour eux, et encore moins la directrice dont la relation avec Mme S.G. se caractérise par des conflits permanents. Leur sort était scellé depuis longtemps, et leur maintien à la SEGPA était dû uniquement au principe d'âge d'obligation scolaire, seize ans. On peut « *prédire* »¹ avec peu de risques que le

¹ Se combinent ici aux variables discriminantes permettant de présager la trajectoire scolaire (Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois, 1993), le poids des présupposés, la mauvaise réputation : de la famille, des deux frères sortis précocement de la SEGPA et de la tante enceinte en première année de CAP ayant elle-même été scolarisée en SEGPA, les relations sur le registre du conflit de Mme S.G. avec la directrice

troisième garçon, scolarisé en classe de cinquième en 2008-2009 et porteur depuis l'école primaire d'une réputation de « *bandit* », terminera sa scolarité à la SEGPA de manière similaire. A son égard les enseignants se déclarent « *épuisés* », « *impuissants* » et ils cherchent à s'en « *débarrasser* ».

Aussi, au regard des travaux de Daniel Gayet, une séparation n'est pas neutre et peut être générateur de perturbations chez l'enfant : « *Il est très fréquent qu'un enfant se croie responsable du désaccord de ses parents. Il est d'autant plus conforté dans cette opinion que les divergences éducatives servent souvent de prétexte à des querelles conjugales. Des enfants confient souvent, au cours d'une psychothérapie, qu'ils pensent que c'est parce qu'ils n'ont pas été assez gentils que leurs parents ont divorcé.* »¹

Ainsi, une séparation ne se réduit pas à une prise de distance entre deux individus ou entre un individu et un groupe – la famille –. Cumulée à d'autres phénomènes, une séparation peut avoir des conséquences « *dévastatrices* ». Dès l'école primaire, si les agents éducatifs, dont les enseignants, en sont informés, ils relient aussitôt une part des « *difficultés* » des enfants dans l'espace scolaire à la situation de rupture de leurs parents. En témoignent les nombreuses annotations issues du dossier scolaire des élèves : « *Enfant très affectée par la séparation de ses parents [...].* » « *Depuis la séparation de ses parents [...], Damien a rencontré des difficultés affectives. La relation au père semble problématique et influe sur son travail scolaire.* » « *Enfant qui n'arrive pas à faire le deuil de la séparation de ses parents.* » « *Inhibé suite à la séparation des parents.* » « *Lien fusionnel avec la mère depuis la séparation. Enfant qui exprime un chagrin profond.* » « *Carences affectives dues à la séparation des parents.* » « *Enfant amorphe, triste, anxieux depuis le départ du père.* » « *Enfant qui s'isole, semble vivre dans un autre monde depuis la séparation de ses parents. Le père a eu la garde.* » « *[...] E. était gâtée par son père et cette séparation a été vécue assez difficilement [...].* »

de SEGPA, au point qu'elle ne la convoque plus et charge les enseignants de le faire ; mais les enseignants ont abandonné, ont « jeté l'éponge ».

¹ Daniel Gayet, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004, p. 64.

Dans certains cas il arrive que le père ne souhaite pas garder le contact avec les enfants : « *L'enfant ne voit jamais son père, celui-ci ayant refusé son droit de visite, Cédric a beaucoup souffert de cet abandon* » ; « *F. et Y. ont le même père mais n'ont gardé aucun contact avec lui depuis leur jeune âge. Mme J. ne souhaite pas évoquer sa relation avec le père des deux enfants* » (comptes-rendus d'assistants sociaux).

Les enfants, au centre de ces tiraillements, peuvent faire l'objet de fortes tensions, pressions et parfois de menaces qui *in fine* les enferment dans l'angoisse. Dans les cas les plus extrêmes ils peuvent aussi faire l'objet d'enlèvement, comme Allan nous l'explique avec difficulté au cours d'un entretien : « *J'vais pas tout dire. Mais quand on [lui et ses frères] était petits il [son père] nous volait dans le chemin. Après, maman i envoyait les gendarmes nous chercher. Maintenant il n'a plus le droit de s'approcher de nous. Il faut il garde la distance. Je l'connais pas il est parti j'avais six ans.* » En fait Allan le connaît puisque qu'au cours d'un entretien au domicile familial il nous dit : « *Je le vois dans le chemin, je dis bonjour de loin, c'est tout.* »

Cependant, dans les familles rencontrées, la séparation est souvent l'aboutissement d'un long processus dont la violence conjugale constitue l'un des éléments essentiels.

5. Violences intrafamiliales

Nous relevons différentes formes de violences qui trament le cadre familial des élèves rencontrés : la violence conjugale, que nous avons déjà évoquée ci-dessus, la violence intra-fratrie, la maltraitance et enfant en danger sur lequel nous apportons un éclairage ci-dessous.

Concernant les violences conjugales, nous ne parlons pas ici de ces disputes que connaît toute configuration familiale ni encore des scènes de ménage. Nous faisons référence à ces scènes violentes, intenses et récurrentes qui affaiblissent les individus et qui déstabilisent le cadre familial de socialisation. Au centre de ces

phénomènes, il est difficile de grandir, de se construire, de se transformer et surtout d'apprendre. Au point que le départ du mari violent constitue un événement libérateur pour toute la famille. Tout se passe comme si sa présence, de par son comportement violent, constituait un frein à l'épanouissement de la famille, son départ est alors vécu comme un soulagement, un allègement des souffrances. En témoignent deux comptes-rendus dans lesquels les assistantes sociales relatent les propos de deux mères soulagées du départ de leur mari : « *Actuellement la mère élève seule ses 8 enfants dont 7 sont encore scolarisés. Le climat familial serait moins tendu et plus serein depuis le départ du père qui remonte à environ 3 mois. [...]. Famille connue du service social du secteur.* » Et le deuxième exemple : « *Madame T. élève seule ses enfants. Avant le départ du père en 1998 l'ambiance était très mauvaise, empreinte de violence.* »

Lors des épisodes de violence conjugale, certains enfants n'ont pour seule solution que la fuite du domicile familial, quand ils le peuvent et s'ils sont en âge de le faire. Les plus jeunes, qui ne peuvent pas fuir, subissent, grandissent, se « construisent », se « développent » au centre du phénomène. Ainsi, Ingrid, élève d'une des classes de troisième de la SEGPA-F, nous dit qu'elle « *préfère partir de la maison* » pendant les moments de conflits entre sa mère et son beau-père, le second concubin, qui sont en fait séparés mais se retrouvent régulièrement : « *Quand ils bataillent [se bagarrent] moi je pars, je descends [elle vit en immeuble], je vais avec les camarades* ». Le plus problématique, c'est qu'en sortant de l'école, Ingrid ne rentre pas au domicile familial si elle se rend compte de la présence de son beau-père : « *Si il est là je rentre pas* ». Ou sinon elle rentre et repart de suite : « *ou bien quand il est là, je rentre, je repars tout de suite* ». Dans ce contexte, il est clair qu'Ingrid souffre et la fuite est un moyen d'atténuer cette souffrance : « *quand c'est comme ça ils me fatiguent.* ». Cette situation perdure : « *Je vis comme ça depuis l'école primaire.* » Depuis quelle classe exactement, elle ne sait plus ; ce qui est sûr, c'est qu'au moment de l'entretien, la situation est pratiquement la même, alors qu'Ingrid est en classe de troisième. Au fil du temps, Ingrid s'éloigne de sa famille, du domicile familial et trouve refuge auprès « *des camarades en bas de l'immeuble* », des jeunes parfois beaucoup plus âgés qu'elle. Ainsi, c'est l'occasion

pour elle de se livrer à différentes expériences telle que la consommation d'alcool dès l'âge de douze ans, nous dit-elle. Dans cette dynamique, elle s'éloigne aussi de l'École. « *A l'école primaire c'était bon* », dit-elle, c'est en classe de sixième, au collège « ordinaire », que tout semble avoir basculé. Et elle est consciente de la situation puisqu'elle nous dit que c'est également suite à ses « *mauvaises fréquentations* » que ses résultats scolaires ont décliné en classe de sixième :

« Question : – Pourquoi tu as décroché en sixième ?

Ingrid : – *Les cours étaient trop vite, je suivais pas, c'était trop dur. J'avais un peu de mauvaises fréquentations aussi.*

Q : – C'est quoi les mauvaises fréquentations ?

I : – *Non ! Rires, Rires. Ben ! Je rentre tard à la maison.*

Q : – A quelle heure ?

I : – *Neuf heures, neuf heures et demi comme ça, parfois dix heures* [selon une copine de classe elle rentre beaucoup plus tard].

En classe de sixième, malgré le constat de sa « *bonne participation* » dans toutes les disciplines, les enseignants parlent d'elle et du premier au deuxième trimestre ses bulletins scolaires indiquent une baisse régulière par manque de travail : « *En baisse, des difficultés et peu de travail. Travaillez davantage* » (professeur de français, bulletin du deuxième trimestre) et en mathématiques : « *De la bonne volonté, doit poursuivre ses efforts* », en anglais : « *En baisse* », en histoire géographie : « *Bonne volonté, des difficultés* ». Pour Ingrid, dès le deuxième trimestre la procédure de réorientation vers une cinquième SEGPA a été activée.

Y a-t-il un rapport entre les mauvais résultats scolaires d'Ingrid et la fuite du domicile familial pour s'éloigner des conflits conjugaux ? Si, rentrer au domicile familial très tard régulièrement ou fuir les conflits conjugaux pour y revenir le plus tard possible n'est pas suffisant pour anéantir le processus d'apprentissage scolaire, néanmoins celui-ci peut en être considérablement affaibli et compromis. En outre la classe de sixième est une classe charnière où « *le travail scolaire, qu'il soit fait en classe ou le soir à la maison, prend une place prépondérante dans la vie des collégiens. [...]. La masse de travail [...] augmente ainsi que le niveau des attentes*

des enseignants, ce qui conditionne des trajectoires de travail et de réussite contrastées en cette première année de collège. »¹ Et pour réussir, les collégiens sont amenés à beaucoup plus travailler hors des cours, chez eux : « L'année dernière, je prenais à peine trente minutes pour faire mes devoirs. Maintenant je prends trois heures » ; « c'est plus dur le travail. J'ai été obligé d'apprendre plus, et mes parents ils m'ont plus aidé. »²

Ainsi, quelques éléments du processus de la réussite scolaire en classe de sixième sont énoncés ici. Ingrid fait partie de ceux pour qui ces éléments font défaut : elle ne peut pas travailler chez elle et ses parents – principalement sa mère – ne peuvent pas l'aider.

Dans certaines familles, les conflits conjugaux ont parfois une issue dramatique. Pour Jonathan, élève d'une des deux troisièmes de la SEGPA-K ayant refusé nos entretiens : « J'ai rien à dire, c'est bon comme ça » ; c'est par l'un des deux quotidiens régionaux que nous apprenons que sa mère a donné un coup de couteau à son concubin suite à de longues années de disputes sur fond d'alcoolisme : « Triste histoire que celle du couple B. Sans travail, épris d'alcool, les deux amants qui partagent la vie commune depuis vingt ans, passent leur temps à se quereller. De coups de gueule en coups de poing, une dispute a dégénéré [...] dans leur appartement [...] et s'est soldée par un coup de couteau dans l'abdomen du concubin. Elle avait un taux de 3,22 g d'alcool dans le sang [...] et lui 2,81 g » (Le journal de l'île de La Réunion du samedi 12 mai 2007, p. 8)³. Jonathan fait partie de ces élèves en très « grandes difficultés scolaires » que les sociologues ont du mal à approcher par la méthode qualitative⁴. Il s'absente régulièrement et a toujours fui à chaque fois que nous cherchions à engager la conversation (avec lui) dans la cour de récréation. Certains de ces élèves que nous abordons nous disent qu'ils n'ont pas

¹ Olivier Cousin et Georges Felouzis, *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Paris : Edition sociale Française, 2002, p. 40.

² Ibid.

³ Sur la même page du journal, il est relaté l'histoire d'un autre père de deux élèves de la SEGPA-C poursuivi pour agression sexuelle. Ce père a bénéficié d'une relaxe du tribunal.

⁴ Olivier Cousin et Georges Felouzis, *ibid.*, p. 41.

confiance. Malgré toutes les précautions que nous prenons, leur crainte est que nous rapportions leurs propos à l'institution scolaire.

Parmi les élèves rencontrés, certains subissent également des violences dans la fratrie. Quand ils se plaignent aux agents éducatifs, un signalement pour maltraitance peut être fait au Procureur de la République, comme dans le cas de Mathilde, élève de la SEGPA-B. : *« Je [...] vous signale un cas de maltraitance intrafamiliale sur la collégienne Mathilde [...]. Mathilde est venue dans mon bureau se plaindre de recevoir quasi quotidiennement des coups et gifles infligés par son grand frère de 20 ans [...]. Mathilde vit dans une famille nombreuse de plus de 10 enfants qui est déjà connue des services sociaux. L'enfant est d'aspect plus que négligé et d'une hygiène très douteuse. Il lui arrive parfois à elle aussi d'être très violente envers ses camarades. »*

Or, quand la maltraitance est avérée après enquête(s) sociale(s), les enfants sont amenés à être retirés de leur famille et placés dans une famille de substitution.

6. Enfants en danger et familles de substitution

Comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus, il existe des cas d'enfants scolarisés en SEGPA retirés de leur famille et placés dans une autre ; nous en avons repéré une quinzaine pour la rentrée en sixième, (année 2005-2006). Deux types de situation se présentent principalement à nous. La première est le placement extrafamilial, non choisi par la famille des enfants. Ce type de placement est souvent le produit d'une procédure formelle de justice, qui considère que l'enfant est en danger dans sa famille « naturelle » ; il est alors retiré de celle-ci. D'ailleurs, il arrive que ces familles soient signalées par l'institution scolaire. Cela signifie que la famille a fait l'objet d'enquêtes sociales et que des signes objectifs de défaillance dans le mode éducatif familial ont été décelés. Parfois, de manière plus dramatique, les enfants ont subi des maltraitements. Dans notre enquête, il a été très difficile d'approcher ces familles et encore plus complexe d'aborder leurs enfants qui sont très silencieux quant à leur situation de martyrs. Néanmoins, même si les travaux sociologiques font défaut à ce niveau et qu'on ne peut avoir de certitude les

incidences du placement dans les familles de substitution et plus spécifiquement sur les conséquences sociales de la maltraitance, on ne peut pour autant passer sous silence leur existence, ni se satisfaire de constater la présence de ces élèves dans les classes de SEGPA. Nous précisons qu'à aucun moment nous n'avons cherché à engager la conversation avec ces élèves à ce propos ; nous utilisons les quelques données qui nous ont été livrées de manière spontanée. Ainsi, nous proposons quelques éclairages sur ces phénomènes – placement et maltraitance – qui participent au processus global de « socialisation » – nous hésitons à dire de déstructuration – des enfants considérés. Selon Daniel Gayet, « *privés de toute possibilité de comparaison avec d'autres pratiques éducatives, [les enfants martyrisés] sont amenés à considérer comme justes et méritées toutes les punitions qui leur sont infligées. Ils en arrivent même à se sentir coupables des sévices qu'ils subissent, persuadés que c'est parce qu'ils sont foncièrement mauvais, puisque c'est ce qu'affirment en permanence ceux qui les maltraitent et puisque la parole des parents ne peut être mise en doute* »¹. « *Pour ces enfants martyrs, il reste encore plus rassurant de continuer à être battus que d'être placés dans un milieu inconnu et source d'angoisse.* »²

Nous conviendrons que les données nous manquent pour expliquer de manière objective le processus à l'œuvre et leur incidence sur la vie et la scolarité des élèves rencontrés. Mais au regard de quelques indices recueillis auprès de deux élèves, Elodie et Laurent, qui ont subi des maltraitances importantes, nous constatons qu'ils cherchent eux-mêmes à se distinguer des autres élèves en mettant en avant leur situation d'enfant placé comme un trait caractéristique de leur identité. Ainsi au cours de l'entretien ils précisent : « *Vous savez, je suis un enfant placé moi !* » Comme si nous devons prendre en considération ce trait dans leur statut d'élève, ou plutôt d'interviewé. Les écrits d'Elodie, scolarisée en classe de troisième à la SEGPA-K, renforcent cette idée de l'existence d'un trait identitaire construit, caractéristique des élèves placés et ayant subi des maltraitances. Voici ce que nous relevons dans une de ses nombreuses lettres adressées au professeur d'atelier

¹ Daniel Gayet, op. cit., p. 68.

² Ibid.

polyvalent de restauration : « “Elodie en tant que fille placée”¹, *ma vie d’avant n’était pas si facile. Vivre avec une famille que j’avais, ça m’a créé beaucoup de perturbation. Grâce à ça aujourd’hui j’ai beaucoup de problèmes.* »

Pour certains élèves comme Laurent, élève de SEGPA-C, la mesure de placement en famille d’accueil constitue une grande souffrance, et on ne peut pas dire que cela n’ait pas d’influence sur sa scolarité. A plusieurs reprises, il refuse de rentrer en classe si on ne le laisse pas téléphoner à sa mère chez qui il a subi des maltraitances et des violences graves. Nous retrouvons le processus d’attachement décrit ci-dessus par Daniel Gayet. Maintes fois, Laurent fuguera de sa famille d’accueil pour tenter de rejoindre sa mère et une de ses sœurs. Cherchant à joindre Laurent par téléphone, l’assistante maternelle nous dit qu’elle « *ne sait plus où il est. Il a certainement rejoint sa famille* ». Sans nul doute, ses absences répétées, parfois plusieurs journées consécutives, sont la conséquence de la souffrance que vit Laurent. Sa seule préoccupation, c’est de rejoindre les siens ; toute autre activité n’a aucun sens ni intérêt pour lui. Laurent n’adhérera jamais à la mesure de placement en famille d’accueil dont il fait l’objet. Dès lors, à ses seize ans, le juge des enfants annulera la mesure de placement : « *Attendu que faute d’adhésion de Laurent à la mesure de placement, il convient d’en ordonner la main-levée* » (extrait des minutes au greffe du Tribunal de Grande Instance de Saint Denis de La Réunion).

Il arrive aussi que les événements qui bouleversent la cellule familiale altèrent de manière profonde les relations entre les différents membres qui la constituent. Ce qui ne manque pas de générer des souffrances, comme en témoignent les propos de Grégory, élève de la SEGPA-C, placé provisoirement en famille d’accueil, quand nous lui demandons des nouvelles de sa sœur et de ses frères : « *C’est que je croise Betty [sa sœur] dans la rue, elle m’ dit pas bonjour. Ça [me] fait mal [baisse la tête].*

Question : – Et tu as des nouvelles de tes frères ?

Grégory : – *Les deux petits, je sais pas [sanglote].* »

¹ Souligné par nous.

La famille de substitution peut aussi être un membre proche de la famille « naturelle ». Nous avons identifié que certaines mères isolées, sous le poids de difficultés multiples, s'en remettent à un autre membre de la famille élargie pour assumer leur rôle parental et éducatif et subvenir aux besoins matériels et alimentaires de leur(s) enfant(s). Nous l'observons, par exemple, dans les cas où l'un ou les deux parents sont malades, dans les cas de maternité précoce, ou encore dans les cas de grande précarité économique. Ainsi, certains élèves de SEGPA sont élevés par leur grand-mère, d'autres par une tante ou un oncle. Dans ces situations, la mère n'est pas très loin, mais son intervention est réduite et son rôle affaibli. Que devons-nous conclure ? Ce qui est à l'œuvre est très complexe, car souvent ces familles de substitution issues du cadre familial élargi sont, elles aussi, porteuses de difficultés multiples et vivent dans des conditions socio-économiques voire de logement très précaires. Ce qui n'est pas le cas des familles de la première situation qui exercent en fait le « métier » de famille d'accueil, qui est règlementé et légiféré. Ces familles sont en conséquence rémunérées et recrutées pour leur cadre familial de socialisation et d'éducation stable et structurant.

7. Grandir sans cadre d'« action régulatrice familiale »¹

Ci-dessus, nous avons indiqué le nombre important d'élèves vivant dans une famille monoparentale. Cependant, que ce soit pour les femmes ou les hommes, il arrive qu'ils se remettent en concubinage, surtout quand ils sont jeunes, comme par exemple la mère de Roméo, élève de la SEGPA-C et ancien élève de la SEGPA-D. Cependant, la nouvelle concubine ou le nouveau concubin n'est pas toujours accepté par les premiers enfants. Et l'inverse est vrai aussi. Dès lors, celle-ci, ou celui-ci, insiste, et les tensions, les conflits, sont permanents au domicile familial, ou bien, comme dans le cas de Roméo et de son frère aîné une solution alternative est adoptée. C'est ainsi qu'à l'âge de douze ans, Roméo et son frère aîné âgé de seize ans se sont retrouvés à vivre seuls dans un appartement sous la responsabilité de leur grand-mère logée à proximité. En fait, leur mère a quitté l'appartement qu'elle occupait pour rejoindre son nouveau concubin avec les quatre autres enfants nés

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 93.

d'un père différent de celui de Roméo. Roméo et son frère ne connaissent pas leur père. Roméo nous dit que leur grand-mère et leur mère passaient leur rendre visite régulièrement. Parfois, cette dernière passait quelques jours avec eux, puis retournait chez son nouveau concubin. Quand ce dernier s'absentait, Roméo et son frère rejoignaient leur mère et, dès, le retour de celui-ci, ils partaient pour éviter les incidents. Cette situation a duré plus de quatre ans jusqu'au retour de la mère au domicile familial et c'est à ce moment-là que nous avons rencontré Roméo, qui nous dit être ravi d'avoir retrouvé sa mère pour qui il veut « *réussir à l'école et avoir un bon métier* ». Pendant quatre ans, Roméo et son frère ont vécu sans l'autorité directe d'un adulte. Durant cette période, ils se sont livrés à toutes les expériences : « *zamal [cannabis], alcool, vols* », destruction de biens publics et privés : « *Poubelles brûlées, voitures cassées* », « *insultes envers des passants* ». Avec fierté, Roméo nous raconte que ces exactions se passaient pendant les nuits où lui et son frère se couchaient très tard. Fatigués, le lendemain ils restaient au lit. Ce qui explique les nombreuses absences non justifiées de Roméo durant cette période en classe de 5^{ème}, de 4^{ème} et 3^{ème}, au point que plusieurs signalements ont été faits au recteur. Dans cette forme sociale d'existence, « *l'action régulatrice familiale* » est inopérante ou très nettement affaiblie. On peut même dire, dans ce cas précis, qu'aucune action régulatrice n'est présente et que le processus de socialisation et d'éducation est très compromis. Or, pour revenir à la source avec Durkheim, « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.* »¹

Si l'« *action régulatrice familiale* » est inexistante, c'est le développement même des capacités d'adaptation sociale de l'individu qui est mis en jeu et compromis. Car « *c'est dans les relations d'interdépendance entre les membres de la constellation familiale que se construisent les formes de la maîtrise de soi et*

¹ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, op. cit., p. 51

d'autrui, les rapports à l'ordre (et notamment le degré de sensibilité à l'ordre verbal) et à l'autorité ou le sentiment des limites à ne pas franchir. Ces formes d'exercice de l'autorité [...] rendent possibles ou viennent brouiller la "transmission" du capital culturel ou la construction des dispositions culturelles et sont plus ou moins compatibles avec les politiques disciplinaires propres à l'ordre scolaire. »¹

Concernant Roméo, nous observons, que ce soit dans l'espace scolaire ou ailleurs, que tout se passe comme si aucun adulte ne pouvait le contraindre à respecter les règles de vie en collectivité, règles qui fondent l'ordre scolaire : la discipline, le respect des agents éducatifs, le respect du matériel, etc. D'ailleurs, lui-même semble ne pas pouvoir s'auto-contraindre à les respecter. Ce qui apparaît clairement, pendant la période de quatre ans pendant laquelle Roméo était livré à lui-même et sans « *l'action régulatrice familiale* », de la classe de cinquième jusqu'à la fin de sa scolarité, il était souvent expulsé des cours et des établissements scolaires. Et les faits qui lui sont reprochés ont de grandes similitudes avec les actes déviants nocturnes qu'il nous décrits. Voici quelques morceaux choisis, parmi les vingt-cinq rapports d'incident rédigés à son encontre par les enseignants et le directeur de la SEGPA, uniquement au cours du premier trimestre de la classe de quatrième, tout en sachant qu'en classe de cinquième son comportement a été qualifié d'« *exécration* » par l'équipe éducative : « *Tient tête à une enseignante. Manque de respect à l'égard du directeur de SEGPA, fume dans l'établissement. Expulsion quatre jours.* » « *Impliqué dans l'incendie de plusieurs poubelles des immeubles les plus proches du collège ; reconnu par des résidents, il a été emmené par la police.* » « *Injures envers son professeur et menaces. Refuse le travail. Élément perturbateur dans le groupe. Destruction de matériel.* » « *Comportements répréhensibles répétés : Exclu quatre jours.* » « *Elève turbulent et désagréable, instable. En classe il ne fournit aucun travail. Il se déplace continuellement et perturbe tous ses camarades qui ne peuvent plus travailler. Insolent et irrespectueux à l'égard des filles, il refuse d'obéir et répond d'une manière agressive au professeur qui lui fait une remarque car il est*

¹ Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., p. 120.

très susceptible. Son comportement est très nuisible à d'autres élèves qui ont tendance à l'imiter et à le suivre. » « Menaces envers les membres de la famille du directeur de SEGPA. »

L'histoire de Roméo fait ainsi apparaître à quel point ce qui se joue dans l'espace scolaire ne peut être compris indépendamment des traits caractéristiques de la personnalité qui prennent forme et se construisent à l'extérieur de l'école. Cependant, là aussi, il faut comprendre que le processus global est circulaire. C'est-à-dire que ce qui se passe à l'école est cumulatif à ce qui se joue à l'extérieur et s'en renforce et ce qui se joue à l'extérieur est cumulatif à ce qui se passe dans l'espace scolaire et s'en renforce et ainsi de suite. Et comme, que ce soit dans l'espace scolaire ou dans le cadre familial aucun adulte ne fait d'effort pour enrayer le processus à l'œuvre, *in fine* Roméo devient incontrôlable et asocial. Sa mère ne répond à aucune convocation de l'institution scolaire, au point qu'à force, celle-ci est dans l'obligation de poser des conditions au retour de Roméo en classe : « *Il ne sera pas accepté sans votre présence, madame* » (note en fin de la notification d'une exclusion de trois jours). Nous allons revenir un peu plus tard, dans le chapitre VII, sur la scolarité de Roméo, et nous verrons par quel processus il a été exclu définitivement de la SEGPA-D.

8. Des enfants qui s'autogèrent

L'histoire de Roméo nous amène à parler des absences fréquentes des parents du domicile familial. Nous avons vu, par exemple avec la mère de Frédéric et ses frères élèves de la SEGPA-C, que certaines femmes séparées de leur mari sont amenées à exercer un emploi, ou des emplois, qui occupent une grande partie de leur quotidien. Ces femmes partent tôt de chez elles et parfois rentrent tard le soir, et ce pour éviter que la famille soit disqualifiée socialement¹ d'un point de vue économique, nous l'avons déjà dit. Du coup, leurs enfants, dès leur plus jeune âge, sont amenés à s'organiser seuls et à s'autogérer. Ainsi, nous avons vu des élèves qui

¹ Serge Paugam, *La disqualification sociale*, op. cit.

arrivent en retard parce qu'ils n'ont pas pu se réveiller à l'heure pour prendre le bus. Ou encore, certains s'absentent pensant que leur mère n'en sera jamais informée. Ils sont en général trahis par l'appel téléphonique du CPE, ou de la secrétaire de l'établissement scolaire. A ce propos, une secrétaire de SEGPA nous raconte qu'il lui arrive d'avoir au bout du fil l'élève absent qui, la reconnaissant, change de voix. D'autres élèves, leur mère étant souvent occupée ou parfois malade, se chargent d'abord de leur(s) frère(s) et sœur(s) puîné(s) avant de rejoindre leur établissement scolaire, souvent en retard. Et ce dès l'école primaire. C'est ainsi que l'instituteur de la classe de CM2 de Laure signale dans son dossier scolaire qu'elle est en « *retard le matin car elle dépose ses frères et sœurs à la maternelle* », dont un frère rejoindra également la SEGPA quelque temps plus tard. Nous avons rencontré la mère de Laure qui, séparée de son mari, a été dans l'obligation de se mettre à faire « *du ménage chez les particuliers* », comme la mère de Frédéric. C'est la situation économique de la famille qui était, et est toujours en jeu.

Pour Dylan, 15 ans, élève de quatrième de la SEGPA-C comme Laure, le même scénario se répète tous les matins. Sa mère, porteuse d'une maladie incurable, est régulièrement hospitalisée ; son père part très tôt pour les chantiers et rentre très tard le soir. Dylan est l'aîné de six enfants, et c'est lui qui supplée à ses deux parents pratiquement au quotidien. Il est souvent en retard et il est arrivé à de nombreuses reprises que Dylan s'absente pendant plusieurs jours lors de l'hospitalisation de sa mère, au point que l'institution scolaire a dû faire une mise au point auprès de ses parents, dès le premier trimestre de son année en classe de quatrième: « *Madame, Monsieur. Votre enfant Dylan de la classe de 4^{ème} SEGPA s'est absenté 6 jours depuis la rentrée. Ses absences sont trop nombreuses. [...]. Je vous demande donc d'être très attentifs à ces absences sans motif sérieux, ce n'est pas un service rendu à Dylan. Si ces absences se renouvellent, je serai obligée de me référer aux autorités supérieures* » (lettre adressée aux parents de Dylan). L'institution scolaire ne sait pas que le motif est sérieux. En effet, aucun agent éducatif n'est informé de la situation de la mère de Dylan. Pendant ses absences, Dylan est chargé de gérer la maison familiale, s'occupe de ses frères et sœurs dont le dernier est âgé d'un an : il les prépare pour l'école et les y emmène, se charge des repas, entretient la maison,

fait les courses, etc. Après une de ses nombreuses journées d'absences, nous nous sommes rendu à son domicile. Surpris de notre visite informelle, voici ce que Dylan nous dit : « *En ce moment, maman est malade, elle est à l'hôpital pour une semaine. Papa travaille loin, il se lève à quatre heures du matin pour aller sur le chantier.* » Nous avons tenté de rencontrer la mère de Dylan, mais elle a refusé.

Ces parents, et principalement ces mères, dans de nombreuses familles sont donc peu présents, et les enfants, dès leur plus jeune âge, sont amenés à se débrouiller seuls au quotidien. Cependant, cela ne veut pas dire que ces enfants ont systématiquement des comportements problématiques dans l'espace scolaire. Contrairement à Frédéric et ses frères, ce n'est ni le cas de Laure et encore moins de Dylan. Pour Dylan, les enseignants observent même qu'en classe il « *est très mature, il est responsable malgré ses difficultés scolaires, ses lacunes. Dans la classe c'est le seul qui a un comportement raisonnable, il est toujours calme et consciencieux. C'est vrai qu'il a des lacunes* » (propos tenus par l'enseignant de français en réunion de préparation d'une sortie pédagogique). Ce comportement est certainement le résultat du processus de socialisation familiale auquel il est soumis depuis de nombreuses années. Et ce n'est pas un hasard si certains enfants, en particulier les filles, dès leur plus jeune âge, comme Olivia en classe de CE1, « *aime[nt] beaucoup faire le rangement et le ménage dans la classe* » (compte-rendu renseignement scolaire classe de CE1, élève de la SEGPA-K).

Pour ces élèves, la problématique se situe au niveau des processus d'apprentissage scolaire. De par les absences récurrentes de leur(s) parent(s) pour différentes raisons, à aucun moment ils ne peuvent s'investir dans les apprentissages scolaires hors de l'École. Cela ne veut pas dire pour autant que ces enfants sont délaissés et sont livrés à eux-mêmes. Ce sont de véritables « petits adultes », surtout les aîné(e)s des fratries, qui se responsabilisent dans le temps au fil de l'apparition des difficultés socio-économiques de la famille, si ces difficultés n'étaient pas déjà présentes à leur naissance. Ces enfants, qui se prennent en charge seuls, ont la tête ailleurs en classe, ils sont préoccupés par autre chose, comme par exemple Mélodie, 15 ans, de la SEGPA-K. Sa mère qui a été scolarisée en SES est alcoolique, malade

et souvent hospitalisée. Mélodie a aussi un frère en cinquième SEGPA et un autre en CM2, qui a redoublé le CP. Au cours d'un entretien, elle s'exprime : « [arrivée à la maison] *je fais le nettoyage, la vaisselle, le repas* », [sur le chemin de retour de l'école] *je dois acheter à manger, je fais les commissions, j'ai dix euros* » et nous montre les dix euros dont elle dispose pour constituer le repas du soir pour quatre personnes. D'ailleurs, la mère de Mélodie lui demande de mettre un terme à sa scolarité pour s'« *occuper de la maison* », mais elle résiste : « *elle veut que je m'arrête depuis avant, mais là j'ai dit que je continue encore l'école.* » En fait la mère de Mélodie souhaite qu'elle ait un salaire pour l'aider à subvenir aux besoins de la famille : « *Après quand j'ai dit qu'à seize ans, je vais chercher un travail peut-être. Là elle était contente. J'ai dit peut-être au mois de décembre je vais chercher un travail pour aider maman. Dès fois je tracasse [je suis inquiète] pour maman, mais elle ne sait pas elle.* » In fine Mélodie, ne résistera pas longtemps et mettra un terme à sa scolarité en fin de première année au LP.

C'est ainsi que les difficultés des parents viennent parasiter la scolarité des enfants. Il arrive que le processus de socialisation et d'éducation familiale soit tellement compromis et affaibli que si l'assistance sociale en est informée, les familles peuvent bénéficier d'un accompagnement social, à condition qu'elles acceptent, ce qui n'est pas toujours le cas.

9. Des familles « *clientes* »¹ des travailleurs sociaux

Plus communément signalées dans les dossiers scolaires comme « *familles suivies par le service social du secteur* », ces familles « clientes » de l'assistance sociale, aussi appelées « *familles "encadrées"* »², et que nous avons repérées dans notre enquête, sont accompagnées par les travailleurs sociaux pour de multiples raisons : « *la famille rencontre des difficultés de tout ordre depuis de nombreuses années. Problème de couple, séparations multiples, violence conjugale à laquelle les enfants assistent... Famille suivie depuis plus de 10 ans par le service social* »

¹ Dominique Glasman, « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », in *Revue française de pédagogie*, n°100, juillet-août-septembre 1992, pp 19-33.

² Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 67.

(compte-rendu assistant social, élève SEGPA-B). Pour telle famille, tout s'accumule, alors que pour d'autres par exemple leurs difficultés à gérer au quotidien leurs « faibles » ressources financières et le poids de diverses dettes les amènent à être placées sous la tutelle de l'assistance sociale, dont la mission première consiste à les aider à gérer au mieux leur argent, qui se résume souvent aux allocations et aux aides sociales, nous l'avons déjà dit. La mise sous tutelle de la famille de ces deux élèves de la SEGPA-C en est un exemple très explicite : « *famille connue et suivie par l'assistant social de secteur pour aide à la gestion budgétaire* » ; « *La fratrie a été suivie en AEMO judiciaire¹. Famille connue des services sociaux de secteur, et scolaire* » (comptes-rendus des assistants sociaux). Pour ces familles, nos investigations nous amènent au même constat que Serge Paugam : « *Le revenu de l'assistance s'avère toujours insuffisant pour faire face aux charges du logement, aux frais qu'engendrent l'entretien, la scolarité et les activités des enfants. Les ménages assistés sont souvent endettés.* »²

L'expulsion de force de leur logement par mise à la rue des meubles, pour loyers impayés, de Jason, élève de la SEGPA-C, et de sa mère, séparée et endettée, dont un premier fils est en prison, est un exemple parlant. Jason est le sixième enfant d'une fratrie de sept, dont deux frères plus âgés ont été également scolarisés en SEGPA. Au moment de notre enquête, l'un des frères est en prison pour récidive : « *vols et casses de voitures* ». Cette famille, enregistrée aux services sociaux mais qui refuse toute intervention au domicile familial, est sans ressources financières stables, et le départ du père de la cellule familiale a certainement contribué à déstabiliser le fragile équilibre qui existait. Leur expulsion de leur logement en location est la suite logique d'une situation sociale et économique qui s'est dégradée au fil du temps. C'est par le journal télévisé d'une chaîne locale que nous avons appris l'expulsion de force de leur domicile de Jason, sa mère et ses deux autres enfants à charge. Médiatisée, cette expulsion a indigné un grand nombre de personnes, dont un groupe de voisins qui ont menacé de barrer une des routes de leur

¹ AEMO judiciaire: c'est une Aide Educative en Milieu Ouvert ordonnée par le juge des enfants. Cette aide vise entre autres à rétablir la place éducative des parents et à renouer les liens familiaux.

² Serge Paugam, op. cit., p. 10.

quartier pour manifester leur mécontentement et leur incompréhension face à cette situation. Au cours de nos diverses rencontres avec Jason, à aucun moment il ne nous a laissé entendre que leur situation socio-économique familiale était désastreuse, ni que sa famille était menacée d'expulsion. Au regard des travaux de Serge Paugam que nous avons déjà cités, cette attitude empreinte de réserve est commune aux individus qui sont affaiblis socialement et vivent dans la précarité. Même dans les situations les plus critiques, ils restent dignes. Aucun membre de l'équipe éducative de la SEGPA non plus n'était informé de leur situation. Et pourtant, la mère de Jason fut maintes fois « convoquée » pour les mauvais comportements, insolences et absences de Jason.

Il est intéressant d'observer que, durant la période qui a précédé l'expulsion du domicile familial, Jason donnait en classe, le sentiment qu'il avait la tête ailleurs. Souvent il pleurait sans pour autant expliquer ce qui le mettait dans un tel état. En l'observant au quotidien, son attitude nous donnait le sentiment qu'il n'avait plus rien à perdre. Plus on se rapprochait de l'expulsion de leur domicile, plus nous avions le sentiment que Jason s'éloignait de la chose scolaire. Il prenait ses distances, alors même qu'il nous disait vouloir « *travailler à l'école, avoir un diplôme et aider sa mère* ». C'est très paradoxal. La lettre qu'un professeur a adressée à la directrice de la SEGPA résume son attitude dans l'espace scolaire pendant la période qui a précédé leur expulsion : « *Depuis la rentrée [...], j'ai constaté que Jason est un enfant difficile avec un gros handicap de concentration et d'attention en classe. [...] : Je pense qu'il est un enfant en situation d'échec total. Manque d'affection. Pas de suivi scolaire de la part de la mère. Manque d'éducation (comportement). Refuse l'autorité même pour son bien. Jason est souvent absent lorsque je suis dur avec lui, il n'accepte pas la morale ou les conseils. J'ai le sentiment que la SEGPA ne lui apporte plus ce dont il a besoin et il perd son temps. J'ai présenté mon bilan à l'équipe pédagogique et ses professeurs d'enseignements généraux se retrouvent devant la même conclusion. Quelle action devons-nous adopter face à cette situation ?* »

L'action à mener est sans nul doute « *globale, économique et familiale autant que culturelle et scolaire* »¹. La démarche est certes complexe, néanmoins elle ne se réduit certainement pas à exclure Jason du cours, voire de l'établissement scolaire. Ni encore à tenir pour seule responsable sa mère, qui, au moment où nous sommes arrivé à son domicile, était ivre au point que nous avons dû revenir quelques jours plus tard pour réaliser l'entretien auquel finalement elle a mis un terme au bout de quelques minutes, prétextant que nos questions l'agaçaient.

L'aide précieuse de l'assistance sociale

Le père de Romain, élève de troisième de la SEGPA-I, dont la femme est décédée nous a exprimé ses difficultés à assumer la responsabilité de ses neuf enfants, dont trois ont été scolarisés à la SEGPA-I, un en IMP, une fille en troisième insertion ; une autre a abandonné en première année de CAP, une est déscolarisée depuis la troisième, et les deux derniers, avec qui nous avons discuté, étaient en difficulté à l'école primaire au moment de notre enquête. Pour ce père veuf, « *heureusement que l'assistante sociale [l'a] aidé* » car après la SEGPA, son fils, Romain, n'a pas eu d'orientation : « *je passe par l'assistante sociale, elle me dit voilà les adresses Monsieur D., vas-y les voir, je vais les voir. Je fais tout moi. Je cours à droite à gauche.* » Ainsi, pour Monsieur D., seul à élever ses neuf enfants, l'assistance sociale est d'une grande importance. C'est assisté de leur aide que Romain accèdera à un contrat d'apprentissage dans un CFA agricole, un an après sa sortie de la SEGPA, cette dernière ne lui ayant rien proposé en terme de poursuite d'étude et d'orientation professionnelle.

Parfois, les familles jouent de l'accompagnement social pour tenter d'infléchir le comportement de leurs enfants. Ainsi, par exemple, Sabrina, 16 ans, élève en classe de troisième de la SEGPA-C, a demandé par écrit à l'un de ses enseignants : « *Monsieur, c'est pour vous demander si une maman veut mettre son enfant dans un centre de redressement, si elle peut ? Réponds. Merci.* »

¹ Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires... », op. cit., p. 108.

Interviewée, Sabrina nous explique que régulièrement sa mère rencontre une assistante sociale, mais elle ne sait pas pour quelle raison. En revanche, celle-ci la « menace » : si son comportement ne change pas, sa « *place sera dans un centre de redressement* » ; en fait elle veut dire dans un centre avec hébergement pour enfants en difficultés. Ce qui est intéressant ici, c'est l'attitude de cette mère qui nous renseigne sur « *les modes de l'autorité affaiblie* » de certains parents. La mère de Sabrina s'est en fait renseignée sur les possibilités dont elle dispose pour l'aider à accompagner son enfant, et pour elle, le placement en centre pour enfants en difficultés est une solution. Et c'est sur cette possibilité qu'elle joue pour tenter de faire plier Sabrina auprès de qui elle n'a pratiquement plus aucune autorité. D'un point de vue scolaire, de la sixième à la troisième, Sabrina est qualifiée d'élève « *très sérieuse et efficace* » et son « *travail est de qualité* ». Cependant, elle s'absente, passe des nuits et des week-ends à l'extérieur de la maison familiale, et sa mère ne sait pas où elle se trouve. Nous avons rencontré la mère de Sabrina qui parle peu. Le cadre familial de socialisation est affaibli par l'absence du père dont Sabrina nous dit ne pas savoir où il se trouve. Sa mère, âgée de soixante ans et affaiblie par la maladie, semble ne plus avoir aucune autorité sur elle. C'est en ce sens qu'elle fait appel à l'assistance sociale et menace Sabrina d'un placement en centre pour enfants en difficultés, espérant ainsi faire infléchir son comportement.

Trois mois après son orientation en lycée professionnel, Sabrina mettra un terme à sa scolarité pour maternité précoce.

La mère de Juan, élève âgé de quinze ans en classe de quatrième de la même SEGPA que Sabrina, dépassera le stade des menaces. Elle fera une demande officielle de placement de son fils auprès des services sociaux. Une éducatrice spécialisée dans le cadre de son enquête se présentera à la SEGPA pour se renseigner sur le comportement scolaire de Juan. Selon elle, la mère de Juan « *est dépassée par le comportement de son fils, qui ne l'écoute pas, qui rentre très tard, qui se drogue, qui la pousse à bout* ». En fin de deuxième trimestre, Juan sera retiré de la SEGPA-C sur demande de sa mère, au motif qu'il se drogue au sein de la SEGPA. Sa demande sera motivée par une déclaration qu'elle a faite auprès des

services de police, justifiant qu'elle a trouvé du cannabis dans le cartable de son fils à son retour de la SEGPA.

Cependant, il arrive que l'équipe éducative de l'assistance sociale s'épuise face à l'ampleur des difficultés et à la résistance des familles et de leurs enfants : « *Jacob à beaucoup de mal à accepter l'autorité. Par ses provocations et son instabilité il a épuisé l'équipe éducative* » (renseignements sociaux dans le dossier scolaire de Jacob élève de la SEGPA-C).

Ces exemples nous montrent la place qu'occupent les services sociaux au sein des familles des élèves que nous avons rencontrées, signe que celles-ci font partie de la couche de la population la plus démunie et en « grandes difficultés » pratiquement à tous points de vue : familial, social, économique, logement... Par ailleurs, les demandes explicites d'assistance ou son acceptation prouvent que les familles ne sont pas « démissionnaires » mais sont davantage en quête de solutions pour faire face aux difficultés quotidiennes multiples dont fait partie l'éducation de leur(s) enfant(s).

10. Conditions d'existence familiales, sens donné au fait d'aller à l'école et projet d'avenir

Les conditions socio-économiques d'existence difficiles des familles dont nous venons de tenter de montrer le poids sur la scolarité, contribuent également à l'élaboration du sens que les jeunes rencontrés donnent au fait d'aller à l'école et à leur projet d'avenir. Les propos ci-dessous sont autant d'indices qui attestent que la scolarité de ces jeunes ne saurait être comprise hors des dynamiques de processus sociaux et intersubjectifs qui trament leur vie familiale. Comme Jason – *cf. supra*, p. 152 –, ces jeunes en fin de scolarité dans les SEGPA nous disent que ce qui est le plus important dans le fait d'aller à l'école, c'est non seulement de « décrocher » un

diplôme pour avoir « *un travail* », « *un métier* » et une bonne qualité de vie¹ plus tard, mais aussi de pouvoir aider leur famille. Cependant, peu d'entre eux auront ce diplôme qui constitue une garantie relative sur le marché de l'emploi, censé leur procurer une qualité de vie meilleure que celle de leurs parents, mais aussi leur permettre de les aider.

Ainsi, pour Lorna, élève à la SEGPA-K, née alors que sa mère sans emploi avait seize ans et vivant seule depuis le départ de son deuxième concubin, violent, avec qui elle a eu un deuxième enfant, le plus important au terme de sa scolarité en classe de troisième c'est de : « *lire, écrire, compter, respecter. Mes parents, ma famille, moi-même, [...], l'école, mes études, les maths, le français, et l'anglais et V.S.P. [Aussi] c'est que je dois apprendre au mieux pour avoir un diplôme pour gagner du travail, me nourrir moi-même et aider un peu mes parents.* » Il est intéressant d'observer que Lorna parle de ses parents alors qu'elle n'a jamais vécu avec son père, avec qui elle a eu peu de contact, selon sa mère. Après la troisième SEGPA, Lorna a suivi deux formations successives en contrat d'apprentissage qu'elle a abandonnées à chaque fois au bout de six mois.

Le souhait d'Eddy, élève en classe de troisième de la SEGPA-F, est que ses parents gagnent un peu plus d'argent, et si il avait un bon métier un jour, il pourrait les aider : « – *Moi je voudrais que ma maman et mon papa gagnent de l'argent.*

Q : – Pourquoi, il n'y pas assez d'argent à la maison ?

E : – *Ouais ! J'aime ma maman et mon papa. Mais seulement [...] ma maman et mon papa ne savent pas lire. Quand un papier [facture] arrive à la maison c'est moi ou ma sœur qui lit. Quand c'est moi qui lit le papier, je vois qu'il faut payer et je connais qu'il n'y pas d'argent et bien c'est molle [ce n'est pas agréable] et [long silence]. [...]. Quand je veux un vêtement de marque je peux pas c'est nul.*

Q : – Qu'est-ce qu'il y a à payer comme papier ?

E : – *L'eau, l'électricité comme ça.* »

¹ Aspiration également observée par Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex auprès de jeunes issus des familles populaires in *École et savoir dans les banlieues...*, op. cit., pp 72-75.

La mère d'Eddy est malade et son père est invalide, suite à un accident de moto. Il était journalier agricole, et voici ce qu'Eddy nous dit au sujet de son travail : « *avant il travaillait très dur. Il coupait la canne comme les esclaves* ».

C'est pour cela qu'Eddy nous dit : « *Je veux avoir un bon métier un jour. J'aimerais bien les aider un peu.* » Eddy fait partie des élèves de SEGPA qui ont été reçus au CAP.

Ainsi n'est-ce pas un hasard si Jerry, élève de la SEGPA-F qui a raté son CAP, et dont les parents ont été faiblement scolarisés, dit qu'après tout ce temps passé à l'école ce qu'il attend « *c'est d'avoir un métier qui [lui] plaît et qui rapporte beaucoup pour que un jour [ses] enfants ne deviennent pas des analphabètes et puissent vivre dans des bonnes conditions.* »

Pour d'autres élèves, tels que les filles, le choix d'un métier semble ne pas être sans rapport avec ce qu'elles ont vécu dans leur milieu familial. Certaines voudraient faire une formation pour aider les personnes âgées et malades, alors que souvent, au sein de leur famille, elles se chargent déjà de leurs grands-parents ou encore de leurs parents malades. D'autres voudraient devenir « *avocate pour mettre en prison les méchants* », ce qui n'est certainement pas étranger aux violences physiques qu'elles ont vécues.

Même si on observe par ailleurs que ces élèves ont du mal à mener à terme leur projet, en fait tout fonctionne comme si, pour « *eux, l'école [était] promesse d'une autre vie* »¹. Ils en sont conscients et ont compris que, pour avoir un travail, il est nécessaire qu'au terme de leur parcours scolaire ils obtiennent un diplôme, alors que leurs parents n'en ont pas et qu'ils ont pratiquement tous eu une scolarité très courte.

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 75.

B - Familles et École

Les parents des élèves que nous avons rencontrés font partie de ceux qui ont vécu de l'intérieur « *les transformations brutales et massives* »¹ de l'École à La Réunion. Nombreux sont les parents qui ont eu une scolarité très courte et sont sortis du système éducatif très peu qualifiés.

1. Des familles faiblement scolarisées et peu qualifiées

Un des éléments caractérisant les familles des élèves de SEGPA est le niveau de scolarisation et de qualification très faible de leur(s) parent(s), et souvent de l'ensemble de la fratrie. Cependant, des parents peuvent avoir été très peu scolarisés et faiblement qualifiés, et pourtant être dans la capacité de créer des conditions et une dynamique familiales permettant la réussite scolaire de leurs enfants². C'est donc moins la corrélation entre le niveau scolaire des parents et celui de leur(s) enfant(s) scolarisé(s) en SEGPA qui est à expliquer, mais les dynamiques sociales familiales à l'œuvre qui, combinées à d'autres phénomènes, éléments et événements, dont nous avons mis au jour une partie ci-dessus et que nous tentons d'approcher tout au long de ce travail, qui font qu'il est difficile, voire impossible, pour les élèves que nous avons rencontrés d'entrer réellement dans un processus d'appropriation de contenus théoriques et d'apprentissage scolaire.

Nous avons demandé aux élèves de deux classes de la SEGPA-C, une de troisième et une de quatrième, de nous indiquer le niveau scolaire et de qualification de leurs parents. La première fois, aucun élève des deux classes n'a su nous dire quel a été le parcours scolaire de ses parents, et encore moins la dernière classe qu'ils ont fréquentée. Plus de six semaines nous ont été nécessaires, en faisant des relances à plusieurs reprises, pour constituer les deux tableaux suivants et en vérifier les informations. Nous avons mis une note dans le carnet de liaison, car en rentrant

¹Jacky Simonin et Eliane Wolff, « Famille et École à La Réunion regards anthropologiques et sociologiques » in Frédéric Tupin(dir.), *École et éducation, Univers créoles 3*, Paris : Anthropos, 2003, p. 153. Cf. aussi le chapitre premier de ce texte.

² Cf. par exemple le « *Portrait 10 : L'“écrivaine” disciplinée* » in Bernard Lahire, *Tableaux de familles...*, op. cit., pp. 139-146.

chez eux, les élèves oubliaient souvent notre demande. Pour d'autres – nombreux – nous sommes allés chercher les informations auprès de leur(s) parent(s), soit à leur domicile, soit par liaison téléphonique. Dans les dossiers administratifs ne figure pas le niveau scolaire des parents.

A titre indicatif, nous exposons ici les résultats de cette enquête. Mais ce qui est intéressant, ce sont les commentaires et discussions que cela a engendrés dans les classes et qui nous donnent à voir ce qui se joue au sein du milieu familial concernant le discours sur l'École. A la suite des deux tableaux, nous analyserons les propos de certains élèves que nous compléterons par d'autres données que nous avons recueillies.

Tableau 6 : situation scolaire et professionnelle des parents des élèves de la classe de troisième de la SEGPA-C, année scolaire 2006-2007

Elèves	Scolarité père	Scolarité mère	Prof père	Prof mère
Aziz	Mayotte/Ne sait pas	Ne sait pas	Sans	Sans
Gabriel	1 an au LP	3 ^{ème}	Agent entretien espace vert (fin de contrat)	Agent entretien ménage (contrats successifs)
Robert	Séparé/Ne sait pas	Jusqu'à 14 ans école primaire	Sans	Femme de ménage (occasionnel)
Thomas	4 ^{ème}	Seconde	Agent de sécurité (occasionnel)	Sans
Jacob	Ecole primaire	Collège	Sans (malade)	Sans (malade)
Virginie	Séparé/Ne sait pas	Jamais été scolarisée	Séparé/Ne sait pas	Cantinière/surveillante (contrats successifs)
Jeanne	Ne sait pas	Ne sait pas	Menuisier	Secrétaire assurance
Mathieu	séparé/6 ^{ème}	Classe de fin d'étude	Agent entretien espace vert (occasionnel)	Aides personnes âgées.
Tim	Séparé/Ecole primaire	3 ^{ème}	Manœuvre maçon (occasionnel)	Sans
Romain	Classe de fin d'étude	Classe de fin d'étude	Petit boulots (occasionnels)	Sans
Stéphane	Séparé/Ne sait pas	4 ^{ème}	Manœuvre maçon (occasionnel)	Femme de ménage
Nadine	Décédé/Ne sait pas	Classe de fin d'étude	Décédé	Sans
Henriette	Ne connaît pas son père	Classe de fin d'étude	Pas de contact/ne sait pas	Sans (malade)
Ousseni	Séparé/Ne sait pas	Ne sait pas	Séparé/Ne sait pas	Sans
Sonia	Classe de fin d'étude	4 ^{ème}	Agent entretien espace vert (contrat)	Agent entretien école (contrats successifs)
Ben	Séparé/fin école primaire	Jamais été scolarisée	Sans/ Alcoolique	Cantinière (contrats successifs)
Claudia	Séparé/Ne sait pas	3 ^{ème}	Ne sait pas	Sans

Tableau 7 : Situation scolaire des parents des élèves de la classe de quatrième de la SEGPA- C, année scolaire 2007-2008

Elèves	Scolarité père	Scolarité mère	Profession père	Profession mère
Alain	CE1	Classe de fin d'étude	Sans	Sans
Edwige	Aucun contact avec son père	Aucun contact avec sa mère		
Jaïna	Séparé à Mayotte /Pas été scolarisé	Pas été scolarisé	Sans	Sans
Davy	3 ^{ème}	CE2	Retraité ouvrier DDE	Sans
Céline	Séparé/Ne sait pas	4 ^{ème}	Sans	Sans
Jules	Séparé/Ne sait pas	5 ^{ème}	Journalier agricole (occasionnel)	Sans
Jordi	Décédé/Lycée	Lycée		sans
Dorris	CM2	CE2	Employé commerce	Sans
Reynald	Séparé/Ne sait pas	4 ^{ème}	Sans	sans
Dick	Séparé/classe de fin d'étude	Classe de fin d'étude	Manœuvre maçon (occasionnel)	Sans
Cléo	1 ^{ère} année LEP	3 ^{ème} /enceinte	Agent espace vert (contrat)	Sans
Tom	CM2	CM2	Jardinier	sans
Mike	CAP cuisinier CFA	3 ^{ème} /enceinte	Agent espace vert	Agent d'entretien des bureaux
Jena	A Mayotte/Ne sait pas.	Pas scolarisé	Sans	Sans
Claudio	3 ^{ème}	3 ^{ème}	Manœuvre maçon (occasionnel)	Sans
Damien	Séparé/Ne sait pas.	CM1	Ne sait pas	Sans
Lorenza	Séparé/Ne sait pas	4 ^{ème}	Sans	Sans

Ce qui est à retenir essentiellement des deux tableaux ci-dessus, c'est le niveau scolaire des parents. Les données complémentaires expliquent pourquoi l'information sur leur niveau scolaire n'a pu être obtenue. Par exemple, Damien, en classe de quatrième, n'a pu se renseigner sur le niveau de son père parce que celui-ci vit hors de la cellule familiale, et il ne sait pas où il se trouve. L'annotation « 3^{ème}/enceinte » signifie que la mère a arrêté sa scolarité au cours de la classe de troisième, au collège, car elle était enceinte. Pour certains élèves, même s'ils ne savent pas où se trouve leur père, ils sont quand même informés du métier qu'il exerce, ou du moins ils se souviennent du métier qu'il a exercé. Parfois les informations n'ont pas été pas très claires ; à ce moment-là, nous les avons vérifiées auprès des parents. Cependant, il est intéressant d'observer au cours de cette enquête

que certains parents qui n'étaient pas accessibles pour un entretien en face à face, conversaient toutefois assez aisément au téléphone.

Tout d'abord, ces deux tableaux donnent encore à voir la complexité des configurations familiales dans lesquelles vivent ces élèves : Séparation, décès, aucun contact avec le père, etc. Puis il apparaît clairement que l'ensemble des parents a été faiblement scolarisé et qu'ils sont d'un niveau de qualification très faible. Chez les pères, le niveau le plus haut est un cursus de deux ans en lycée professionnel, validé par un CAP de cuisinier. Un seul père est dans cette situation. Chez les mères, aucune n'a validé son cursus scolaire par un diplôme. En revanche, elles sont plus nombreuses que les pères à avoir connu une scolarité en collège. Il est intéressant d'observer que certains parents ont terminé leur scolarité en classe de fin d'étude, à l'école primaire. Au regard des âges de ces derniers, ils font partie, pour certains, des générations dont la fin de scolarité à l'école primaire constituait un palier d'orientation vers la vie active. Pour l'année scolaire 1974-1975, les classes de fin d'étude à l'île de La Réunion accueillaient encore 4 390 élèves, et pour l'année scolaire 1981-1982, 784 élèves y étaient scolarisés. Pour les mêmes années, les classes spéciales, perfectionnement plus adaptation accueillaient 1 556 élèves et 2 130 élèves¹. Avec la fin des classes de fin d'étude, l'effectif des classes spéciales a augmenté.

Il est clair qu'être faiblement scolarisé constitue un frein à la réussite sociale. Pierre Bourdieu l'a déjà montré : plus le cursus scolaire est court, moins l'individu a de choix professionnel, et par corrélation, moins il peut participer à la compétition sur le marché de l'emploi. *In fine* il est réduit à occuper les emplois les plus « précaires », parfois plusieurs emplois successifs et très peu valorisants dans la hiérarchie sociale². Eu égard à leur faible niveau scolaire, les parents des élèves de SEGPA ne sont pas épargnés par ce phénomène. A l'île de La Réunion, avec un taux de chômage très élevé, quelle que soit la tranche d'âge, les sans emploi sont aussi les

¹ Document du rectorat, Académie de La Réunion, *Le système éducatif à La Réunion*, Rentrée scolaire 1984-1985, Académie de La Réunion, Archives.

² Pierre Bourdieu, *Algérie 60*, op. cit. p.49.

moins diplômés¹. En 2007, le taux de chômage global s'établit à 24,2 % à La Réunion, alors que pour le premier trimestre de la même année, en métropole, le taux est de 8,1 %².

Au moment de recueillir les informations demandées aux élèves sur la scolarité de leurs parents, les propos rapportés révèlent que ces derniers ne parlent pas de leur scolarité en termes positifs ni selon un mode constructif.

2. Le poids du discours des parents

Ainsi, Tim, en classe de troisième, nous explique que son père a mis terme à sa scolarité après s'être « *battu avec le directeur d'école* ». Tim raconte cette histoire avec une certaine fierté. Et tous ses camarades en rient ce qui l'encourage à poursuivre : « *Papa i bagarrait à l'école, il jurait [insultait] les maîtres. Il s'en foutait de tout* – rires de Tim et de toute la classe –. » Le problème c'est que Tim s'appuie sur l'expérience de son père pour justifier son absence d'investissement scolaire : « *C'est pas la peine [de travailler en classe], regarde papa, il travaille lui !* ». Ici, il dit à ses camarades que son père a un emploi – manoeuvre maçon, occasionnel –, alors qu'il n'a pas bien travaillé en classe. Donc, pour lui, il n'est pas nécessaire de s'investir dans l'apprentissage scolaire. A plusieurs reprises, Tim fait référence au faible niveau scolaire de son père et au fait qu'il occupe un emploi, même occasionnel : « *Papa est maçon, il a pas de diplôme ! Il travail il gagne de l'argent.* » Tim est un élève assez difficile, comme en témoigne l'appréciation générale d'un de ses bulletins scolaires : « *Tim, tu es le seul élève de cette classe à ne pas avoir évolué en bien. Alors fais un effort.* » Il est souvent pointé du doigt pour des problèmes de comportement, en classe comme dans la cour de récréation.

Le père vit hors du domicile familial, mais il lui arrive d'emmener Tim sur les chantiers, en général le samedi et pendant les vacances scolaires. C'est pour cela que le discours du père ne semble pas être étranger à Tim. Il l'a intégré. En fait, tout se passe comme si Tim s'identifiait à son père, et ce processus identificatoire va

¹ Lisa Mela, « Typologie des chômeurs : six trajectoires et peu de perspectives », INSEE, *Economie de La Réunion*, n° 129 - mars 2007.

² INSEE, *Tableau Economique de La Réunion*, Edition 2008-2009, op. cit.

jusqu'au choix d'un métier dans son projet de formation professionnelle. Dans une première phase, Tim choisit en premier vœu le métier de « plaquiste », et en deuxième vœu celui de « maçon » ; puis, dans un deuxième temps, il inverse l'ordre pour finalement postuler pour une formation en maçonnerie en premier, puis de plaquiste en deuxième.

Si les données nous manquent pour conclure de manière affirmative à un processus identificatoire, néanmoins, au regard des travaux de Jean-Yves Rochex¹, on peut voir dans ce que Tim vit avec son père, des éléments explicatifs de son rapport à l'École. Pour aller plus loin, ce rapport n'est pas réellement négatif, malgré ses « grandes difficultés » dans tous les domaines d'apprentissage. Ce qu'il dit s'inscrit dans une certaine logique. Son père a eu une scolarité très courte, n'a pas de diplôme et il travaille. En l'accompagnant sur les chantiers, Tim se rend compte qu'il a des compétences, manuelles certes, mais rentables, efficaces et surtout rémunératrices. Ce dernier élément est essentiel dans le rapport à l'École de Tim. En effet, il veut trouver une issue pour gagner de l'argent au plus vite. En témoigne ce qu'il nous dit quand nous lui demandons si cela lui plaît d'aller au lycée professionnel : « *Je veux pas aller au lycée, [...]. Je préfère avoir un petit boulot directement, gagner une p'tite monnaie.* » Et tout se tient, car dans son projet d'orientation, il fera également le vœu d'aller au CFA. En effet, Tim s'est informé, et il sait qu'au CFA, contrairement au lycée professionnel, l'apprenti est rémunéré et passe beaucoup plus de temps de formation en entreprise, sur le terrain.

Tom, en classe de quatrième, nous dit que son père « *a arrêté parce que les professeurs l'emmerdaient* ». Contrairement à celui de Tim, le père de Tom vit au domicile familial. Tom aussi raconte l'histoire de son père avec fierté, et il donne l'impression que ce dernier est satisfait de son arrêt précoce de scolarité, après la classe de CM2 : « *Papa i aimait pas l'école lui, il préfère travailler. C'est mieux on gagne de l'argent et puis il n'y pas de leçon à apprendre.* » Tom raconte une anecdote en riant : « *Un jour le maître à donné un cadeau à tous les élèves, sauf à*

¹ Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire...*, op. cit.

papa. Il a attendu la sortie [de la classe] et il a tapé un p'tit garçon et lui a volé son cadeau [la classe entière rit]. »

Les élèves ont beaucoup d'anecdotes de ce type et souvent, le parcours scolaire des parents est rapporté en termes d'expériences subies : « *Maman n'aimait pas l'école* » ; « *papa i partait "maron"* [papa faisait l'école buissonnière] », « *maman i partait parce qu'elle était obligée de partir [à l'école].* »

Ainsi, la scolarité des parents n'est pas rapportée en termes de savoirs ou de compétences acquises, et certains élèves nous disent qu'ils ne veulent pas « *raconter* » leur expérience scolaire, comme si c'était un sujet tabou : « *Maman dit que cela ne me regarde pas* » ; ou encore : « *ils veulent pas en parler, ils ont pas envie* ».

Si les élèves rapportent que leurs parents ne parlent pas de leur scolarité en termes positifs ni constructifs, cela ne veut pas dire pour autant que ces derniers n'ont pas d'ambitions pour eux. Mais il est possible que ces attitudes ambivalentes, voire contradictoires, participent au processus qui fait que « *les incitations familiales au travail et à la mobilisation scolaire sont loin de toujours produire la mobilisation souhaitée chez l'élève* »¹.

Nous observons des parents très faiblement scolarisés qui poussent leurs enfants, mais dans le cadre des élèves rencontrés, le processus ne fonctionne pas, ou trop tardivement.

3. Des regrets des parents aux ambitions de réussite pour leurs enfants

Il est intéressant d'observer que, pour certains parents rencontrés, les regrets de ne pas avoir fait de longues études sont un mobile pour pousser leurs enfants à en

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues...*, op. cit., p. 106.

faire¹. Ici, nous sommes en présence d'un processus déjà mis au jour par Jean-Paul Laurens qui s'interroge dans le cadre d'une recherche d'inspiration sociologique sur « *les trajectoires scolaires et sociales d'enfants d'ouvriers en mobilité sociale ascendante.* »². Du coup, comme l'ont montré d'autres recherches, ce que nous observons met encore à mal l'idée communément admise que les parents d'un niveau scolaire et culturel faible n'ont pas de réelles ambitions pour leurs enfants. Cela confirme que les logiques d'échec scolaire des élèves que nous avons rencontrés ne se réduisent pas aux grands « *traits familiaux* ».

Ce premier exemple est particulièrement explicatif du processus à l'œuvre : Lydia est une élève de la SEGPA-C que nous rencontrons pour la première fois en classe de troisième ; elle est alors âgée de seize ans. Elle fait partie des trois élèves, deux filles et un garçon, d'une promotion de dix-huit élèves, qui ont réussi leur CAP au bout de deux ans après la SEGPA. Les quinze autres sont sortis sans qualification du système scolaire. Elle est le dernier enfant d'une fratrie de trois. Sa sœur aînée, âgée de vingt-cinq ans et titulaire d'un BEP des métiers de la comptabilité, a mis un terme à sa première année de BEP des métiers du secrétariat dans un LP privé : « *J'ai arrêté, cela devenait trop cher, j'étais plus boursière* ». « *Avant, quand le lycée appartenait aux Sœurs [de Saint Joseph de Cluny], on ne payait pas très cher, maintenant depuis que ça a changé on paie très cher.* » Le frère cadet, âgé de vingt et un ans est titulaire d'un CAP de maçonnerie préparé en CFA et a été embauché depuis un an par le patron chez qui il était apprenti. L'apprentissage a été un choix de substitution après la classe de troisième, obéissant à une certaine logique : « *Je voyais que je ne suivais plus à l'école, donc j'ai choisi de faire une formation* » dans un CFA. Seule Lydia a suivi une scolarité hors du circuit « ordinaire » après l'école primaire. La sœur et le frère de Lydia ont été élevés par leur grand-mère maternelle. En fait, les enfants ont été séparés lors d'un déménagement, les premiers préférant rester chez leur grand-mère, alors que Lydia, âgée de trois ans, a accompagné ses

¹ Au regard de l'investissement de ces parents, nous sommes volontairement affirmatif.

² Jean-Paul Laurens, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1992. Cet ouvrage est extrait de sa thèse soutenue en 1990 sous la direction de Jean-Michel Berthelot.

parents. Ce déménagement n'a pas eu pour effet que de séparer les enfants, il a aussi privé Lydia d'un cadre familial élargi mobilisé sur l'école dont ont pu bénéficier sa sœur et son frère : « *Ma tante et ma cousine allaient au lycée privé aussi, elle m'ont conseillé d'aller là-bas. Elles ont aussi fait comptabilité, secrétariat, elles m'ont aidé* » (sœur de Lydia). Le BEP des métiers de la comptabilité puis celui des métiers du secrétariat ne sont donc pas des choix fortuits pour la sœur de Lydia. La mère, Mme A., âgée de 53 ans au moment de l'entretien, a été scolarisée jusqu'en classe de CM1 et n'a jamais exercé d'emploi. Elle a été retirée de l'école pour aider sa mère malade dans les tâches ménagères : « *J'ai arrêté, parce que maman sortait de l'hôpital et il n'y avait personne pour faire le ménage.* » Le père, âgé de 58 ans, n'a jamais été scolarisé, il a occupé l'emploi de journalier agricole toute sa vie. Au moment où nous prenions rendez-vous, il a dit à Lydia qu'il serait présent et participerait à l'entretien ; finalement juste avant notre arrivée au domicile familial, il a préféré partir pour réapparaître au moment de notre départ. La famille a été suivie pendant de longues années par l'assistant social du secteur pour aide à la gestion budgétaire. D'un point de vue scolaire, Mme A. dit regretter de ne pas être restée plus longtemps sur les bancs de l'école. Cela lui pose des problèmes pour chercher un travail et remplir les papiers dont se charge sa fille aînée : « *Je regrette d'avoir arrêté l'école, fallait que je continue mon école, maintenant j'ai aucun papier, aucun diplôme, je peux rien faire, je peux pas chercher du travail. [...]. Je sais à peine lire et écrire. J'aimerais bien connaître. C'est ma fille qui remplit les papiers, moi je signe* ». En fait, les services sociaux se sont retirés quand la fille aînée a pu venir en aide à la famille. Le mari de Mme A. ne sait ni lire ni écrire. « *Il regarde les images dans les journaux et il me demande ce qu'il y a d'écrit en dessous, dès fois c'est bon, dès fois c'est pas bon* », nous dit Lydia. En fait, le père tente d'abord de lire ce qui est écrit en légende des images et vérifie le sens avec elle et « *il [...] demande aussi de lui lire les paragraphes dans les journaux* ».

Ainsi, Mme A. « regrette » d'avoir mis un terme à sa scolarité trop tôt. Et dans son discours pour inciter ses enfants à faire des efforts dans la vie dans le but d'obtenir « *une bonne place de travail* », en particulier à Lydia, la seule encore scolarisée, ces regrets apparaissent comme d'un poids non insignifiant : « *Moi, je dis*

*moi. Il faut travailler à l'école, regarde moi, regarde papa. Heureusement que Michaëla [la fille aînée] est là. Elle fait tout pour nous. Elle remplit les papiers, elle lit les papiers [les courriers] ». Pour inciter davantage ses enfants à travailler en classe, elle dit avoir acheté des livres pour le travail scolaire : « J'ai acheté des gros livres. Moi je dis il faut apprendre sinon va devenir comme papa et moi. » Ce qu'elle qualifie de gros livres sont en fait des dictionnaires et le *Bescherelle, La grammaire pour tous*. Lydia nous dit qu'elle utilise peu ces outils, mais « c'est là. Si j'ai besoin de regarder un mot je regarde et puis voilà ». Pour Lydia sont mises aussi à contribution les cousines de la mère qui ont été scolarisées au lycée d'enseignement général jusqu'en classe de terminale. Même si elles n'ont pas eu leur Bac, ce sont les références de l'ensemble de la famille du point de vue de la réussite scolaire. La sœur de Lydia participe aussi à la dynamique du processus. Mais comme elle vit chez sa grand-mère, dont le domicile est distant de celui Lydia, c'est par téléphone qu'elle apporte son soutien, ou bien pendant les week-ends et les vacances scolaires. Lydia se fait également aider par une camarade de deuxième année de CAP de la même section qu'elle, une ancienne élève de SEGPA, qui habite à proximité : « Tatiana m'a dit comment il fallait apprendre. [...]. Elle m'a dit aussi qu'il fallait pas apprendre trop tard », c'est à dire trop proche de la date des évaluations.*

Le processus à l'œuvre semble fonctionner puisque Lydia a été reçue à son CAP de « *Vendeuse en produits alimentaires* », alors qu'au début de la première année, elle avait beaucoup de difficultés et avait même eu l'idée d'abandonner. D'ailleurs, c'est ce qu'ont fait ses six camarades, sur huit affectés en LP, issus d'une classe de dix-huit de la SEGPA-C.

Cependant, le processus semble n'avoir été activé que très récemment, et on peut penser que si il l'avait été plutôt cela aurait certainement évité à Lydia une orientation en SEGPA. Voici ce qui nous met sur cette piste.

« Question à Mme A. : –Votre fille a eu des difficultés à l'école primaire ?

Mme A. : –*Je comprends pas moi. Peut-être qu'elle voulait pas apprendre, ça rentrait pas dans sa tête.*

Lydia reprend sa mère : –*Oui, mais* [à la maison] *il y avait personne pour m’aider.*

Question : –Qu’est ce que tu veux dire?

Lydia : –*Oui, à la maison quand je savais pas faire les devoirs, dès fois ma cousine* [celle-ci ne fait pas partie des deux citées ci-dessus] *m’aidait, mais elle arrivait pas à tout faire. Toi* [sa mère] *aussi tu arrivais pas à faire. [...]. Quand je lis je comprends rien* ». En effet, comme il est signalé dans son dossier scolaire à l’école primaire, Lydia était porteuse de grosses difficultés, dans le domaine de la maîtrise du français, qui ont été considérées comme un trouble du langage par l’enseignant de la classe de CM2 : « *L’enfant présente-il un trouble ? Langage : très mauvaise maîtrise du français* ».

Ainsi, à l’école primaire, Lydia était seule face à ses difficultés et au regard de la situation scolaire de ses parents, personne ne pouvait l’aider au domicile familial, ou du moins cette aide était insuffisante. De l’école primaire à la SEGPA, elle a vécu ce qui ressemble au processus de la « *double solitude* »¹ défini par Bernard Lahire. Processus dans lequel sa langue maternelle est d’un poids important – Lydia est créolophone, d’où le fait que l’enseignant de la classe de CM2 considère qu’elle a une « *très mauvaise maîtrise du français, [elle] parle que créole* » –. La première solitude : Lydia s’est retrouvée seule à affronter les exigences scolaires. Et la deuxième : arrivée dans l’espace familial avec ses exercices scolaires non compris, ou encore avec les leçons à apprendre pour lesquelles aucun membre de la famille proche ne pouvait l’aider. Du coup, le processus global d’échec est là aussi circulaire. En difficultés face aux apprentissages dans l’espace scolaire, de retour à la maison, celles-ci ne trouvent pas de solutions ; de retour à l’école d’autres difficultés se surajoutent et ainsi de suite. En outre, rappelons que, pendant la même période, la famille de Lydia était suivie par l’assistance sociale du secteur pour aide à la gestion budgétaire.

L’histoire de la famille de Didier, élève de la SEGPA-I, est un autre exemple illustratif d’un processus au cours duquel les regrets des parents semblent avoir été

¹ Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ... », op. cit.

le mobile pour qu'ils poussent leurs enfants à travailler à l'école. Ce qui ne veut pas dire que le processus est opérant. La famille est composée de quatre enfants dont Didier est le cadet. Son père et sa mère sont au chômage. Tous les enfants de la fratrie sont en « difficulté scolaire ». Depuis que le père, M. R., a quitté l'école après la classe de CPPN, il dit n'avoir « *jamais occupé un emploi* » dans le sens noble du terme. Il est âgé de quarante deux ans au moment de notre rencontre. En tout et pour tout, il a effectué un Contrat Emploi Solidarité (CES), affecté à l'entretien des routes dans un des services de la DDE, nous dit-il. Il ne se souvient plus de la durée. Il est intéressant d'observer que pour lui, ce contrat ne constitue pas un réel emploi. Pour lui, chercher un emploi avec pour seul bagage scolaire un niveau de CCPN est de l'ordre de l'impossible. Il a le regret de ne pas avoir eu la possibilité de faire des études longues, et il tente de se rattraper en faisant des stages, mais « *c'est difficile* » : « *Allez chercher un vrai travail avec ça [son niveau de CPPN]! J'ai passé mon code [de la route] en trois fois [baisse sa tête]. La dernière fois j'ai eu trente points, j'ai arrêté, c'est trop dur. [...]. J'ai fait un contrat [CES]. [...]. J'ai fait plusieurs stages, en froid et clim, en électricité, je comprenais rien. [...]. Qu'est-ce que je vais faire ? C'est pas avec deux, trois stages que je vais gagner un bon niveau et trouver un bon travail.* » C'est pour cela que « *je dis [à mes enfants], si on n'est pas bon à l'école, c'est cuit pour la vie* » ne cesse-t-il de répéter pendant l'entretien.

Ici, plusieurs processus sont entremêlés. Nous allons nous centrer sur celui qui nous intéresse, c'est-à-dire les regrets du père de ne pas avoir quitté l'École avec un bon niveau scolaire ce qui l'amène à avoir un comportement mobilisateur et un discours constructif, voire moralisant, face à ses enfants : « *je dis à mes enfants il faut travailler à l'école, parce que c'est dur après. Je vais les aider mais seulement, il faut pas qu'ils lâchent* ». Toutefois, ce discours ne suffit pas et au regard de ses compétences scolaires M. R. ne peut pas aider « techniquement » ses enfants. A la question, « *Comment aidez-vous vos enfants à la maison ?* », il répond : « *Comment ça ! Avec un CPPN, un niveau de CPPN, on va faire quoi ? On va aider un p'tit peu, c'est tout.* » « *Dans cette école [en CPPN] on apprend rien, j'ai rien appris. Je sais pas lire, je sais pas écrire.* » L'aide apportée par sa femme est également très réduite et semble insuffisante à enrayer le processus global de « difficultés scolaires » de

l'ensemble de la fratrie. Même si elle dit savoir lire et écrire, elle nous avouera que du point de vue de l'aide scolaire, elle atteint très vite ses limites : « *Je sais faire des opérations comme ça. La division c'est plus difficile. [...]. J'ai pas appris tout ça moi, maintenant c'est plus difficile qu'avant.* » Mme R. a mis un terme à sa scolarité après avoir redoublé la classe de cinquième, car elle était enceinte de son premier enfant à l'âge de quinze ans. Dès lors, comme ils ne peuvent pas aider leurs enfants, Mme R. et M. R. payent des cours de soutien aux deux derniers de la fratrie. Leur but avoué est d'augmenter leurs chances de réussite scolaire et sociale. « *Je veux pas qu'ils me ressemblent* », nous dit Mme R. et « *c'est important, il faut qu'ils gagnent un bon travail dans la vie* ». Cependant, Mme et M. R. ne nous disent pas que les deux premiers de la fratrie sont déjà en « échec » total. La fille aînée et Didier ont abandonné leur scolarité au début de la deuxième année de CAP. En fait Didier a « *été prié de rester chez [lui]* », selon ses propres propos, après une première année en CAP de « *Maintenance de matériels option parcs et jardins* » pour ne pas avoir entre autres respecté le « *contrat de bonne conduite, de travail et d'assiduité en stages en entreprises* » établi entre lui et le LP. Le troisième enfant est scolarisé à la SEGPA-I, comme Didier l'a été, et la dernière est en « difficulté scolaire » puisque après avoir fait un CP d'adaptation, elle redouble la classe de CE1. Ainsi, pour tenter d'enrayer le processus de « difficultés scolaires » de leurs enfants Mme R. et M. R. ont eu recours aux aides extérieures à l'École, ce qui encore une fois vient contrecarrer le discours communément admis selon lequel les parents des enfants en « difficulté scolaire » sont « démissionnaires » et n'aident pas leurs enfants. Cependant, au regard des « difficultés scolaires persistantes » de l'ensemble de la fratrie, le processus ne semble pas fonctionner. Ou du moins, un discours positif et constructif des parents cumulé à l'apport de l'accompagnement scolaire semble ne pas suffire. De plus, comme pour les autres familles rencontrées, Mme R. nous laisse entendre qu'elle est minée par d'autres soucis quotidiens : « *bientôt on va être expulsés, la mairie reprend son terrain. Ils ont dit qu'ils vont nous mettre dans un appartement, mais pour l'instant on sait pas trop. Ils [les services de la mairie] nous ont dit qu'on va avoir un appartement dans l'immeuble* [elle nous indique la direction où l'immeuble va être construit]. » Mais cette famille n'est pas prête à quitter sa maison pour vivre en immeuble. A la manière dont ils en parlent, cela

semble être une angoisse permanente pour eux. Sur un ton ironique, le père dira à ce propos : « *nous on est trop pauvre pour avoir une maison, les gros blancs eux ils peuvent, [en nous indiquant du doigt les maisons de très belle architecture environnant leur quartier constitué d'habitats à la limite de l'insalubrité].* »

Ainsi, au-delà des difficultés pour ces parents à aider leurs enfants dans leur scolarité de par leur faible niveau de qualification et de compétence face au contenu scolaire, l'angoisse de se faire expulser sans savoir où ils seront relogés constitue un handicap supplémentaire. De ce fait, ils ont d'autant plus de mal à libérer du temps pour aider leurs enfants. D'ailleurs, Mme R. et M. R. étaient sortis pour compléter un dossier de demande de logement, alors que ce sont eux qui nous avaient fixé le rendez-vous à neuf heures trente, un lundi matin, trois jours auparavant. Ils sont arrivés avec une heure trente de retard.

Un dernier exemple où le processus caractérisé par le binôme regrets des parents/ambitions pour les enfants n'est pas assez puissant pour infléchir le processus global de construction des « difficultés scolaires ». La mère de Johan, élève de la classe de troisième de la SEGPA-I, a été scolarisée jusqu'en classe de CM2, mais elle dit à ses cinq enfants qu'elle n'a pas été scolarisée (!) : « *Moi j'ai pas été à l'école. Mes parents i buvaient beaucoup, ils avaient pas le temps de s'occuper de nous [elle et ses frères et sœurs]. J'ai pas la chance qu'ils ont [mes enfants]. J'arrête pas de répéter : "j'ai pas été à l'école, je sais pas lire, c'est difficile". Je leur donne à manger, je m'occupe d'eux. Je leur demande seulement d'écouter à l'école.* » Comme si le processus de socialisation et d'éducation se réduisait à la satisfaction des besoins alimentaires des enfants et qu'il suffisait d'écouter en classe pour amorcer un processus de réussite scolaire. Ainsi, la mère de Johan oublie dans son raisonnement que réussir à l'école, c'est d'abord acquérir des connaissances.

Même si elle fait l'effort, du point de vue scolaire, la mère de Johan ne peut pas aider efficacement ses enfants. Son nouveau concubin encore moins ; il a été scolarisé en Section d'Enseignement Spécialisé. Sur les cinq enfants de trois pères

différents, trois sont en « difficulté scolaire ». Et pourtant, la mère de Johan s'investit dans la scolarité de ses enfants : elle leur paie à tous des cours de soutien et a acheté un ordinateur pour qu'ils puissent faire les recherches demandées par l'école. Mais cela ne semble pas suffire à affaiblir la dynamique du processus en cours. Le cinquième et dernier de la fratrie, en classe de CP, manifeste des grosses lacunes dans le domaine de la maîtrise de la langue française.

4. L'aide scolaire apportée par la famille

Les élèves que nous avons rencontrés ont tous le souvenir qu'ils ont reçu à un moment ou un autre de l'aide d'un ou de plusieurs membres de leur famille au cours de leur scolarité. Cependant, au regard du faible niveau d'instruction de ces derniers et de leur cursus scolaire très court, cette aide est souvent de durée très réduite, et au fil des passages de classes des enfants, ces membres rencontrent eux aussi des difficultés. Les élèves nous disent : « *maman essaye, mais i arrive pas.* » « *Maman i nous aide un p'tit peu, mais seulement elle est pas partie loin à l'école [maman elle nous aide un peu, mais elle n'a pas eu un long parcours scolaire].* » « *Maman elle m'aide à faire un peu le français, seulement elle i connaît pas beaucoup de choses, je demande parfois à mes copines. [...]. Papa, parfois i m'aide en maths, mais il connaît pas aussi lui, il est parti [à l'école] jusqu'en CPPN.* » « *Notre école est pas comme l'école avant.* » « *Maman a pas fait ce que on fait maintenant.* »

Au travers des propos des élèves, il apparaît clairement que les parents font des tentatives d'aides, mais au regard de leur faible niveau scolaire, cette aide est très réduite et souvent se limite aux apprentissages des petites classes de l'école primaire. C'est ainsi que les autres membres de la famille viennent ou sont appelés à la rescousse.

Le rôle des autres membres de la famille dans le processus de mobilisation scolaire

Comme Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex l'ont constaté, d'autres membres de la famille jouent un rôle important dans les processus familiaux de mobilisation scolaire¹, en l'occurrence ici les sœurs : « *maman, si maman i arrive pas c'est mes sœurs.* » ; « *Dès fois c'est maman qui regarde notre travail, dès fois c'est la sœur* » (deux élèves d'une des deux classes de troisième de la SEGPA-F).

L'aide apportée à l'enfant en « difficulté » peut également être une demande clairement formulée, comme ici dans le cas de Jérôme, élève de la SEGPA-C, dont la mère, se sentant incapable de l'aider, fait appel à sa fille : « *Je l'aidais beaucoup quand il était petit et après je pouvais plus l'aider. Les tables sont plus pareilles, les calculs sont plus pareils, je n'arrivais plus. C'est à ce niveau que je disais à Odile [la sœur aînée en deuxième année de BAC pro « Comptabilité »] va l'aider. Ce qu'il ne comprend pas bien, essaye de l'aider. Mais lui-même de sa part il demandait rien, [...]. Moi, quand j'arrive du travail le soir, je dis donne le cahier, je regarde le travail qu'il a à faire, en primaire, hein. [...] J'essayais de faire ce que je pouvais. Parfois je contrôlais comme ça, mais, je comprenais plus vraiment* » (mère de Jérôme, de niveau scolaire CCPN).

Il existe aussi des parents qui laissent les enfants « *se débrouiller* » entre eux, comme dans le cas de la famille de Dany, élève de la SEGPA-I. La maman de Dany, Mme O., est âgée de cinquante ans et elle a mis un terme à sa scolarité après la classe de cinquième : « *A l'époque c'était la cinquième transition. On mettait les marmailles [enfants] qui étaient pas très bons dedans. Après j'ai arrêté il y avait plus rien pour moi.* » Son mari, âgé de cinquante-quatre ans, n'a jamais été scolarisé. La fratrie est composée de quatre garçons, quatre filles et Dany est le dernier. Cinq des huit enfants, dont Dany, ont connu la SES ou la SEGPA. Aucun n'est diplômé

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 111.

au moment de notre rencontre au domicile familial. Tous ont pratiquement mis un terme à leur scolarité après le collège ; parfois, c'est l'institution même qui ne leur proposait aucune suite, comme dans le cas de Dany. Quatre vivent toujours au domicile familial malgré leur âge avancé, et toute la fratrie est au chômage. A l'entretien participe également la sœur de Dany, également ancienne élève de la SEGPA-I, qui a abandonné sa scolarité en LP pour maternité précoce.

Vu leur faible niveau scolaire, les parents de Dany ne peuvent pas aider leurs enfants. Ainsi, ils « *se débrouillaient entre eux* », selon Mme O.. Quand nous lui demandons comment cela se passait quant les enfants rentraient de l'école primaire, et qui les aidait, sa réponse est sans équivoque : « *Ah, lala ! Non ! Non ! Ça, c'est pas un truc pour moi ça. Les enfants se débrouillaient entre eux. De toute façon je pouvais pas les aider, c'est des trucs que je connais pas.* » La sœur de Dany rigole et rajoute : « *On faisait nous même, parfois c'était bon, parfois c'était pas bon.* » Dany, à peine réveillé, regarde sa mère et dit : « *On faisait pas ça nous [les leçons à la maison]. Après à l'école le maître i criait.* »

Une grande solidarité existe entre les membres de cette famille qui se regroupent pratiquement tous les week-ends. Cette solidarité jouera un grand rôle dans la scolarité des enfants, « *les plus grands aidaient les plus petits* », et la sœur nous dit : « *Parfois les plus grands payaient les plus petits pour faire les devoirs [rires].* » La stratégie est intéressante ; cependant, au vu des résultats scolaires « catastrophiques » de toute la fratrie, elle est inopérante ou du moins insuffisante.

Même si le faible niveau de scolarisation de Mme O. et de son mari ne leur permet pas d'apporter une aide effective sur le plan cognitif à leurs enfants, elle considère néanmoins que « *l'école c'est important pour l'avenir* ». Et pour tenter de remédier aux difficultés scolaires de ses enfants, Mme O. nous explique qu'elle a consulté un médecin à plusieurs reprises, mais que les médicaments qu'il donnait n'y faisaient rien.

Si, parmi la fratrie, aucun membre ne peut aider l'enfant, il arrive qu'une demande soit faite auprès de la famille élargie, par exemple, comme nous l'avons vu dans l'histoire de Lydia ci-dessus, dont les cousines ont été mobilisées.

Dans la complexité des processus familiaux de mobilisation scolaire, parfois, le parent se sentant dans l'incapacité d'aider son ou ses enfants se dévalorise, comme nous l'observons chez le père de Didier, – cf. *supra* p. 169 – : « *Comment ça ! Avec un CPPN, un niveau de CPPN, on va faire quoi ? On va aider un p'tit peu, c'est tout.* » « *Dans cette école on apprend rien, j'ai rien appris. Je sais pas lire, je sais pas écrire.* »

Autre exemple éloquent : « *D'après le père, les difficultés de Christopher viennent des limites intellectuelles des parents. Jusqu'à l'an dernier, c'est une sœur de monsieur qui s'occupait du suivi scolaire (devoirs, réunions)* » (compte-rendu assistant social, Christopher élève de la SEGPA-B). Nous avons également rencontré la mère d'un élève de la SEGPA-I qui, se disant « *nulle* », préférerait mobiliser un de ses neveux ayant suivi des études universitaires pour se rendre aux rencontres parents-professeurs à la SEGPA.

Ainsi, affirmer que les élèves scolarisés en SEGPA ne sont pas aidés par leur famille est abusif. En fait, dès que les élèves sont scolarisés ou progressent dans leur scolarité, les parents et, pour la plupart des familles rencontrées l'ensemble de leurs membres, ne peuvent pratiquement pas leur apporter d'aide du point de vue scolaire. Nous nous retrouvons encore une fois en présence d'un processus qui se rapproche de celui de la « *double solitude* » que nous avons déjà décrit ci-dessus. C'est-à-dire que l'enfant, seul face à ses difficultés à l'école, ne peut pratiquement en aucune manière se faire aider de manière efficace dans le cadre familial. Rappelons-nous de ce que dit Lydia : « *à la maison quand je savais pas faire les devoirs, des fois ma cousine m'aidait mais elle arrivait pas à tout faire. Toi [sa mère] aussi tu arrivais pas à faire.* » Au regard de la précocité des « *difficultés scolaires* » des élèves de SEGPA il n'est pas exclu que ce processus de la « *double solitude* » soit actif très tôt.

Il ressort clairement de notre analyse que les familles des élèves de SEGPA cumulent des difficultés diverses. Pris par la gestion quotidienne de leurs difficultés multiples, les parents et souvent les mères seules, ont peu de temps à consacrer à leurs enfants. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils se désintéressent de la scolarité de ces derniers : dans toutes les familles rencontrées, des indices nous montrent qu'à des degrés différents, elles s'y investissent. Ces parents ne sont donc pas « démissionnaires » et nous espérons l'avoir démontré. Cependant, au regard des résultats scolaires de leurs enfants, tout porte à croire que leurs investissements ne sont pas suffisants pour enrayer le processus menant à des difficultés scolaires, qui, très souvent, s'amorce dès les petites classes, à l'école primaire.

En outre, nous espérons avoir montré combien l'expérience scolaire des élèves de SEGPA est tramée par diverses tensions extérieures à la scolarisation. En fait, tout se passe comme si ce qui se joue dans le cadre familial de socialisation et d'éducation parasitait fortement l'expérience scolaire des élèves que nous avons rencontrés.

Si ces familles sont peu consommatrices d'École¹ au sens où elles ne sont pas de fins stratèges préoccupés à trouver les meilleurs places pour leurs enfants, de manière générale elles n'en sont pas moins conscientes que celle-ci reste la pierre angulaire de tout processus de promotion sociale : « *Je dis à mes enfants il faut travailler à l'école, parce que c'est dur après. Je vais les aider mais seulement il faut pas qu'ils lâchent. Si on est pas bon à l'école, c'est cuit pour la vie* » (père de Didier).

Toutefois, si la mise au jour des dynamiques des processus sociaux et intersubjectifs à l'œuvre dans le cadre familial est nécessaire, pour autant ces processus ne permettent pas à eux seuls d'expliquer entièrement la situation scolaire « catastrophique » et le parcours distordu des élèves rencontrés. Il nous faut alors

¹ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris : Editions Stock, 1982.

compléter ce travail par l'étude d'autres dynamiques sociales qui participent à la scolarité et à la construction du parcours scolaire de ces élèves. C'est l'objectif des chapitres suivants.

CHAPITRE V

De l'école primaire à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté: quelques éléments de compréhension de la scolarité

Bien que l'École n'ait « *pas l'exclusivité de l'action et encore moins de l'effet pédagogique* »¹, « *la scolarité primaire étant obligatoire pour l'ensemble des élèves, ceux-ci ne peuvent sortir indemnes d'une fréquentation régulière et prolongée de l'école, quelles que soient leurs origines sociales* »². Cependant, tous les élèves ne sortent pas de l'institution scolaire, et d'abord du primaire, porteurs des mêmes savoirs, ni des mêmes compétences, et encore moins avec le même projet d'avenir scolaire. Dès la fin de la moyenne section de maternelle, des différences apparaissent³. Ainsi, « *l'école maternelle ne prépare pas tous les enfants de façon identique à leur entrée à l'école primaire* »⁴. Par ailleurs, si dans une même classe tous les élèves ont à faire au même enseignant, pour autant celui-ci n'a pas le même rapport avec chacun d'entre eux⁵, et leur « *jugement [...] n'est pas une simple traduction des performances effectives* »⁶. *A contrario*, chaque élève ne se comporte pas de la même manière avec chaque enseignant, ni n'a le même rapport à l'École, à l'apprendre et aux savoirs⁷.

¹ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, op. cit., p. 19.

² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 282.

³ Christine Leroy-Audouin, « L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative : Du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (dir. Duru-Bellat M. et Mingat A.), Université Bourgogne-IREDU, 1993, p. 317.

⁴ *Ibid.*, p. 318.

⁵ Régine Sirota, op. cit.

⁶ Pascal Bressoux et Pascal Pansu, *Quand les enseignants jugent les élèves*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005, p. 157. Voir aussi Pierre Merle, *L'élève humilié, L'école : un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

⁷ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit.

Lorsque les élèves parlent de leur scolarité, tous nous disent, pratiquement dans les mêmes termes, qu'à l'école primaire comme à la SEGPA, « *tout s'est bien passé* ». Cependant, après de longs moments passés à leur contact – pendant les cours avec la complicité de leurs professeurs, pendant les récréations, à la pause déjeuner –, on arrive à ce qu'ils nous livrent des éléments, des événements vécus et des aspects de leur scolarité qui, croisés avec une analyse approfondie de leur dossier scolaire, complétés des rencontres avec enseignants et parents, nous permettent de comprendre que leur rapport à l'École, à l'apprendre, aux savoirs et aux enseignants en SEGPA est le résultat d'un processus dont les dynamiques s'enracinent dans leur scolarité dès l'entrée à l'école primaire. Nous allons tout d'abord nous intéresser aux aides spécialisées apportées aux élèves « signalés ». L'expression « signaler » est communément admise et utilisée à l'école primaire. « Signaler » signifie que l'enseignant fait une demande d'aide auprès du RASED concernant les élèves ayant des « difficultés scolaires » ou « *ayant un besoin particulier* ».

A – Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)

Parmi les élèves rencontrés, certains se souviennent qu'au cours de leur scolarité à l'école primaire, à certains moments de la semaine, un maître venait les sortir de la classe « *pour faire un travail en petit groupe* ». Ces élèves « signalés » comme porteurs de difficultés scolaires peuvent en fait être pris en charge et aidés par d'autres maîtres faisant partie d'un RASED. Ces derniers interviennent en principe sur plusieurs écoles d'une circonscription.

Toutefois, malgré les bonnes intentions, la mise en œuvre de ces aides spécialisées est d'une grande complexité, dont la compréhension permet néanmoins d'éclairer la scolarité primaire des élèves auxquels nous nous intéressons.

Pour tenter d'y voir plus clair, deux « maîtresses E » et une conseillère pédagogique exerçant auprès d'un Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) de circonscription, malgré leurs propres difficultés avouées à faire face au « *problème social* »¹ que représente l'« échec scolaire », n'ont pas hésité, après une mise en confiance, à nous livrer quelques éléments de compréhension de la réalité quotidienne des élèves bénéficiant d'aides spécialisées principalement psychopédagogiques, ceux-là mêmes qui constituent le principal vivier d'élèves orientés en SEGPA. Commençons tout d'abord par nous attarder quelques instants sur le fonctionnement des RASED.

1. Le fonctionnement des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté et la place des maîtres spécialisés

Les RASED ont été créés par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, il s'agit en fait d'une réorganisation des dispositifs déjà existants : les Groupes d'Aide Psychopédagogique (GAPP) créés en 1970. Les RASED sont composés de Psychologues scolaires, de Professeurs des écoles – maîtres E – chargés d'aides spécialisées à dominante éducative, qui s'attachent à aider les élèves qui manifestent des difficultés à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes ; le RASED est aussi composé, mais ce n'est pas toujours le cas, de Professeurs des écoles chargés d'aides spécialisées à dominante rééducative, les « maîtres G », dont le travail consiste à faire évoluer les rapports de l'enfant aux exigences scolaires, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son investissement.

C'est le maître de la classe dans laquelle est scolarisé l'élève en difficulté qui fait une demande d'aide auprès du RASED. En principe, les RASED contribuent à assurer une aide complémentaire pour accroître les possibilités des équipes

¹ Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Eric Plaisance (Coord.), *L'échec Scolaire...*, op. cit., pp. 155-163.

pédagogiques des écoles primaires à prévenir les difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire.

Cependant la place des maîtres des RASED ne semble pas être acquise dans les écoles primaires et est à construire au quotidien, ce qui n'est pas sans influence sur l'accompagnement des élèves : *« Une des grandes faiblesses du Réseau (RASED), c'est de ne pas savoir s'imposer suffisamment vis-à-vis des instits. De ne pas leur dire en début d'année : soit vous considérez que le travail en Réseau c'est utile et vous faites appel à nous. Si vous faites appel à nous, vous essayez de faire l'effort de nous intégrer dans votre emploi du temps, soit effectivement vous n'en avez rien à faire, pour vous la piscine ou l'intervention de "monde et nature" c'est plus important que le Réseau. Il ne faut pas se leurrer, c'est exactement ce qui se passe. C'est-à-dire que l'on est moins important qu'une séance de sport, de musique et je ne sais quoi. Et encore, la piscine j'ai toujours respecté, c'est super la piscine [...]. Les instits ne nous aident absolument pas. Parce que cela vient de la mauvaise presse du Réseau. Parce que souvent les Réseaux ont mauvaise presse [...]. Ils ne nous prennent pas au sérieux »* (Sophie, maîtresse E exerçant en RASED depuis huit ans).

C'est en ce sens que Bernard Gossot dit que *« les faiblesses, les négligences, voire les résistances, relevées dans la mise en œuvre des actions [éducatives] risquent, si elles ne sont pas corrigées, de jeter le discrédit sur les réseaux et leurs acteurs. [...]. Les réseaux d'aides spécialisés auront un avenir assuré si les différents responsables du système éducatif, les personnels spécialisés et les enseignants, savent œuvrer pour une participation effective du dispositif d'aides à la réalisation des missions de l'école »*¹.

Pour Cathy « maîtresse E » depuis quinze ans, mais qui a *« pris congé du Réseau »* : *« Le travail en Réseau est intéressant quand tout le monde s'accorde et joue le jeu. Quand il y a continuité entre ce que fait le maître E et l'enseignant de la*

¹ Bernard Gossot (rapporteur), « Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales », Ministère de l'Education nationale, 1996, p. 71.

classe. Tout le problème est là. [...]. Quand il n'y pas continuité, le travail n'est pas efficace et puis comment les enfants s'y retrouvent ? »

Ainsi, les maîtres spécialisés sont conduits à se confronter au quotidien à leurs propres difficultés à se faire reconnaître comme acteurs essentiels dans le processus d'accompagnement des élèves en « grandes difficultés scolaires ». De manière sous-jacente, l'absence de reconnaissance des maîtres spécialisés révèle que la question de la difficulté scolaire n'est pas une question centrale dans certaines écoles primaires et *in fine* peut se produire une fragilisation des maîtres et une incohérence des actions à conduire¹. Ce n'est pas un hasard si Cathy a quitté le Réseau et si Sophie, dont les propos sont particulièrement éclairants, « souhaite » le faire : « *Dans la tête de l'institut, le Réseau est là pour le soulager. [...]. On est là pour les soulager. C'est-à-dire que les gamins qui sont signalés, c'est quand même des gamins qui sont un petit peu ravageurs, c'est quand même des gamins qui sont difficiles à tenir dans une classe, quand on les sort de la classe ça soulage pas mal les instituteurs. [...]. Il se trouve aussi qu'il y a une dérive, il y a une dérive actuelle du réseau [...]. On répond en premier lieu au souhait de l'enseignant, on oublie notre boulot de maître E, on ne fait plus de la remédiation on fait du soutien [...]. Si tu veux on ne fait pas du travail de remédiation. C'est-à-dire travailler, faire du soutien scolaire, c'est faire la même chose que ce qu'il [l'élève] fait dans la classe, c'est le renvoyer à ses propres difficultés scolaires » (Sophie).*

Dès lors, non seulement Cathy et Sophie nous éclairent sur les difficultés que les membres du RASED ont à se faire une place au quotidien dans les équipes pédagogiques des écoles primaires, mais elles nous renseignent aussi sur ce qui se joue pour les élèves. Pour mieux comprendre, nous allons compléter les propos de Sophie par ceux d'une conseillère pédagogique chargée du suivi de RASED dans sa circonscription et qui au quotidien est en contact avec des nombreux enseignants et écoles.

¹ Elisabeth Bautier, « Les dispositifs pour les élèves en difficultés. Quels élèves, quelles difficultés, quelle aide ? » in : Les pratiques de la classe en « milieux difficiles », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°44, 2003, p. 31.

2. Des « difficultés scolaires » à l'école primaire aux aides spécialisées

Tous les élèves, « signalés » en « difficultés scolaires » ne bénéficient pas systématiquement d'aides spécialisées. « *Cela dépend de la priorité fixée par l'inspecteur de l'Education nationale de chaque circonscription* » et « *il arrive qu'un élève signalé ne soit jamais vu par un membre du Réseau, sauf dans les cas d'urgence où c'est le Directeur d'école qui se charge de mettre en place une équipe éducative* » (Sophie). « *Comme les RASED sont sous-équipés, des priorités sont fixées. Dans notre circonscription [Le Port 1] la priorité est donnée au cycle 2 [GS, CP, CE1] c'est comme ça. Ce qui veut dire que les élèves de cycle 1 [PS, MS, GS] et de cycle 3 [CE2, CM1, CM2] ne bénéficient pas du RASED, sauf en cas d'urgence, d'enfants en danger. Dans d'autres circonscriptions, la priorité est donnée au cycle 3, etc. Un élève peut être signalé un an, deux ans, trois ans sans qu'il soit vu par un membre du RASED. Certains RASED ne sont pas complets et les maîtres n'ont parfois pas le temps de voir tous les élèves. C'est au cas par cas. C'est triste, mais c'est comme ça* » (conseillère pédagogique exerçant auprès de l'Inspecteur). Et puis, « *cela dépend du RASED, il y a des RASED qui sont plus dynamiques que d'autres, qui fonctionnent mieux que d'autres, cela dépend de la constitution des équipes aussi* » (ibid.).

Ainsi, cette conseillère pédagogique chargée du suivi des RASED et donc vivant de l'intérieur la dynamique du dispositif d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire, nous révèle que toutes les demandes d'aide effectuées par les enseignants n'aboutissent pas. C'est-à-dire que, d'une circonscription à l'autre et d'une école à l'autre, la question de la difficulté scolaire est traitée de manière différente, inégale ; parfois, pendant toute leur scolarité certains élèves ne bénéficient d'aucune aide adaptée¹. C'est ce que nous constatons au travers du dossier scolaire de certains élèves. Ce qui ne veut pas dire pour autant que, toute

¹ Notre demande de données numériques auprès des services académiques n'a pas abouti. Selon l'agent chargé du suivi de ce dispositif d'accompagnement : « *La problématique des RASED est politique, ce qui actuellement pose beaucoup de problèmes et c'est une question très sensible* ».

chose égale par ailleurs, ces élèves sont totalement désavantagés par rapport à leurs camarades bénéficiaires d'aides spécifiques et spécialisées. Alain Mingat, qui, en s'intéressant aux activités de rééducation des GAPP – l'ancêtre du RASED – montre, entre autres, que des élèves de CP qui ont bénéficié d'actions de rééducation « *ont tendance à progresser moins bien que des élèves de caractéristiques initiales comparables qui n'ont pas profité* »¹ des activités et des actions spécialisées.

Ce qui renforce du coup l'idée que l'enrayement du processus de persistance des difficultés scolaires est peut-être moins dû à un manque d'aide et d'accompagnement spécifiques en sortant les élèves de la classe, qu'à la volonté de prendre en charge ces mêmes élèves et de s'investir de manière efficiente auprès d'eux au sein même de leur classe.

Pour Alain Mingat, un autre phénomène non de moindre importance, est à considérer dans la complexité du processus d'accompagnement des élèves porteurs de difficultés : C'est « *celui des effets d'étiquetage. Il est patent que l'enfant qui est admis en rééducation est identifié comme un élève "à difficultés". Ce type d'étiquetage, dont on sait qu'il est généralement porteur d'effets négatifs, tant sur la perception des maîtres que sur les acquisitions des élèves [...], peut inconsciemment entraîner chez le maître des exigences moindres vis-à-vis de l'élève et chez l'enfant lui-même une plus grande réticence à mobiliser énergie et ténacité pour apprendre et réussir* »².

C'est pourquoi probablement certains élèves refusent parfois l'aide spécialisée : « *Si tu veux les élèves [...] connaissent tellement... la prise en charge [...], les sorties répétées de la classe, le fait d'être stigmatisés. Parce que de toute façon une fois que le gamin tu le sors de la classe, il est stigmatisé [...].* » Et les autres élèves lui disent : « *"Ben, lui il est en difficulté et pis il y a une maîtresse qui vient le chercher, qui vient l'aider"*. Dès fois ils acceptent mal et ils refusent de

¹ Alain Mingat, « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, Vol. XXXII, 1991, p. 515.

² *Ibid.*, p. 545.

venir. [...]. Il m'est arrivé beaucoup de fois cette année d'aller dans les classes chercher les élèves. Il m'est arrivé d'être face à des gamins qui refusent de venir. [...]. Ils ont toujours cette stigmatisation qui arrive en premier lieu. Quand ils te voient arriver, quoi ! Bon ben ! Ils se disent ça y est je vais encore passer pour un mauvais élève. Ça clignote quoi ! Et ça souvent ils le vivent mal [...] » (Sophie, maîtresse E).

Cette opposition à l'accompagnement spécial hors de la classe a pour effet d'amener les maîtres spécialisés à revoir leurs exigences pédagogiques à la baisse : *« Pour les faire venir, je dis viens on va faire un jeu, raconter une histoire, écouter de la musique ». « Dans le jeu s'ils ne gagnent pas, ils ne jouent plus et ne veulent plus rien faire. Après la musique ils ne veulent pas travailler. Oufff !!! J'ai fait un théâtre d'ombre, c'est mon dada, j'aime bien ça. Et bien quand je mets la musique de fond ils dansent et n'écoutent plus rien. Sylvie [une élève en classe de CE2] se cachait sous les tables, quand je venais la chercher elle courait et s'échappait de la classe. Elle a fini en SEGPA sans savoir lire et avec des problèmes de conscience phonologique » (Sophie, maîtresse E).*

Le phénomène de stigmatisation est d'autant plus renforcé qu'au retour dans leur classe, ces élèves n'ont pas leur place, et les enseignants, occupés à suivre leur programme et à faire avancer les autres élèves, n'ont pas réellement le temps de les prendre en charge : *« Dans les classes, des gamins en difficulté il y en a. Des gamins qui sont complètement largués, qui ont des comportements déviants, mais vraiment des comportements déviants, qui en CP n'ont même pas le niveau de petite section, [...], qui sont face à des instits qui ne comprennent pas ce qui leur arrive, parce qu'ils ne savent pas gérer ce genre de gamin » (Sophie, maîtresse E).* Les comptes-rendus des renseignements scolaires rédigés par les enseignants témoignent aussi de la difficulté qu'ils ont à prendre en charge l'hétérogénéité des élèves dans une classe « ordinaire » : *« Jessica est une enfant très motivée, qui a un retard scolaire et des difficultés mais qui manifeste une forte envie de réussir. Malheureusement, dans son cursus scolaire normal (dans une classe de 30 élèves), je n'ai pu lui fournir l'aide dont elle avait besoin. Elle est volontaire, appliquée et s'investit pour peu qu'elle se*

sente soutenue et entourée » (compte-rendu renseignements scolaires, classe de CM2, élève orientée en SEGPA-C). Trois autres exemples : « *Jef a besoin que l'on s'occupe de lui en permanence, il est incapable de travailler en autonomie. La structure du cycle normal ne permettant pas ce type de prise en charge, je souhaiterais donc qu'il soit reçu dans une structure mieux adaptée* » (compte-rendu renseignements scolaires, classe de CE2, élève orienté quelques années plus tard à la SEGPA-G). « *Elève persévérante, mais qui a cependant encore des lacunes en français et mathématiques. Il faut qu'elle soit dans un cycle spécialisé à effectif plus faible afin de consolider ses connaissances* » (compte-rendu renseignement scolaires, classe CM1, élève orientée deux ans plus tard à la SEGPA-G). « *Laetitia est une fille dynamique qui veut apprendre et savoir davantage. Possède un capital compétence important. [...]. Pour perfectionner ses acquis et progresser davantage il faudrait l'orienter dans une classe à faible effectif, Clis E, avec un décloisonnement en CE1* » (compte-rendu renseignements scolaires, classe CP, orientée quelques années plus tard à la SEGPA-K).

Ainsi, cumulée aux effets d'étiquetage, la difficulté des enseignants à prendre en charge les élèves qui ont du mal à s'adapter aux pratiques et aux logiques scolaires affecte la scolarité des élèves que nous avons rencontrés.

En ce qui nous concerne, il est très difficile d'établir un état quantitatif et objectif des élèves qui ont pu bénéficier de l'aide spécialisée du RASED au cours de leur scolarité à l'école primaire. Si aide à ces élèves il y a eu, elle n'est pas toujours précisée dans leur dossier, du moins jusqu'à la rentrée 2005-2006. En revanche, il est certain qu'ils ont tous été « signalés » à un moment ou un autre de leur scolarité à l'école primaire. Pour certains – peu nombreux – ils l'ont été uniquement au cours de la classe de CM2, au moment où la question de l'orientation se pose avec acuité. Néanmoins, avec l'aide du secrétaire de la Commission Départementale d'Orientation (CDO), nous avons pu établir que nombreux sont les élèves qui sont passés par une classe spécialisée ou adaptée avant leur orientation en SEGPA.

Tableau 8 : Origine scolaire des élèves entrés en sixième SEGPA à leur sortie de l'école primaire : évolution sur 7 années scolaires pour les douze SEGPA de notre terrain d'étude

	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
CLAD				16			
Clis	62	69	72	82	108	68	56
PERF	68	48	49	7	0	0	0
CE	2	4	4	29	20	11	5
CM	105	123	118	117	134	172	189
CLG	4	12	15	7	4	9	8
Total	241	256	258	258	266	260	258

CLAD : classe d'adaptation, **Clis** : classe d'intégration scolaire, **PERF**: classe de perfectionnement, **CE**: cours élémentaire, **CM** : cours moyen, **CLG** : collège.

Parmi les 241 élèves orientés en SEGPA pour l'année scolaire 1999-2000, 130 sont originaires d'une classe spécialisée ou adaptée, soit 53,9 % de l'effectif total. En 2005-2006, six années plus tard, cet effectif est de 56 jeunes, soit 21,7 % des 258 élèves admis en classe de sixième dans les douze SEGPA de notre terrain d'étude. Ainsi, le nombre d'élèves issus des classes spécialisées et adaptées, orientés en SEGPA est en nette diminution avec la réorganisation du champ de l'éducation spéciale ces dernières années. Pour autant, le nombre d'élèves entrant en sixième SEGPA ne diminue pas. De manière globale cet effectif est en augmentation¹, deux SEGPA ont été créées sur l'île après le début de notre étude.

Il apparaît dans le tableau ci-dessus que c'est suite à la disparition progressive des classes de perfectionnement que la bascule se fait. Ce qui veut dire qu'un grand nombre d'élèves de notre échantillon, principalement scolarisés en quatrième et troisième, auraient pu échapper à une orientation en classe spéciale

¹ Cf. *supra* p. 55.

fermée telle que celle de perfectionnement s'ils étaient nés quelques années plus tard. Orientation en classe spéciale de niveau homogène que nous savons stigmatisante, marginalisante et non sans conséquences sur les élèves en terme de progression intellectuelle¹, voire en termes comportementaux, car cette forme de regroupement d'individus porteurs du même stigmate des « difficultés scolaires » a pour risque de développer des conduites ambivalentes : repli sur soi ou agressivité².

Par ailleurs un autre élément apparaît clairement dans les dossiers scolaires de ces élèves : La précocité des difficultés scolaires apparaissant dès l'entrée en classe de CP.

3. Des « « difficultés scolaires » précoces

De nombreuses recherches s'accordent pour dire que c'est dans les premières classes à l'école primaire que tout se joue, en l'occurrence au CP³.

En ce qui concerne les élèves de notre terrain d'étude, il apparaît qu'ils sont nombreux à redoubler la classe de CP, ce qui constitue un des marqueurs caractéristiques qui, par ailleurs, prédit fortement le destin scolaire⁴. Dès lors, ce n'est pas un hasard si ces élèves sont scolarisés en SEGPA. Et même si le redoublement est une pratique en régression, au fil du temps le phénomène ne semble pas faiblir. C'est-à-dire « *plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est, en moyenne, associé à un faible taux de réussite ultérieure.* »⁵

Le tableau suivant présente de manière indicative, pour les douze SEGPA de notre terrain d'investigation, le nombre d'élèves entrés en sixième en 2005-2006 qui ont redoublé la classe de CP.

¹ Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *La gestion de l'hétérogénéité...*, op. cit.

² Erwing Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Editions de Minuit, 1975.

³ Voir l'ensemble des travaux de l'IREDU concernant la scolarité au CP entre autres ceux de Marie Duru-Bellat (1993, op. cit., 2003, Chapitre III) et Alain Mingat (1991).

⁴ Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat, op. cit., pp. 43-59.

⁵ Auteur non indiqué, « Le traitement de la difficulté scolaire », *Education et Formations*, n°66, juillet-décembre 2003, pp. 23-38.

Tableau 9 : Redoublement CP, élèves entrés en sixième SEGPA 2005-2006

SEGPA	A		B	C	D	E	F	G		H		I		J	K		L	Total
Effectif Classe	14	15	15	15	11	16	12	12	16	17	16	15	15	16	16	15	16	252
Dossiers lisibles	6	6	14	14	7	13	10	8	12	13	12	10	11	13	12	9	16	186
2xCP	2	4	4	8	4	4	7	2	6	4	6	9	7	10	6	6	7	96

Ce tableau se lit de la manière suivante : l'« effectif classe » correspond au nombre d'élèves scolarisés dans les classes de sixième de SEGPA à la rentrée scolaire 2005-2006. Dans cinq SEGPA, nous avons tenu compte des deux divisions de sixième. « Dossiers lisibles » indique le nombre de dossiers dans lesquels le parcours scolaire des élèves à l'école primaire est clairement identifié, et dont nous avons considéré que les informations étaient fiables. Par exemple, à la SEGPA-F, sur douze dossiers d'élèves entrés en sixième en 2005-2006, dix dossiers sont fiables et nous informent que sept élèves ont redoublé leur CP.

L'écart entre l'effectif classe et le nombre de dossiers lisibles provient du fait qu'un certain nombre de dossiers ne sont pas complets, entre autres ceux des élèves originaires de Mayotte, mais aussi certains venant de La Réunion.

Analyse : Le redoublement de la classe de CP indique, que pour de nombreux élèves de SEGPA, les « difficultés scolaires » apparaissent précocement. Au total, sur 186 dossiers lisibles, 96 élèves ont redoublé leur CP, soit 51,6 %.

Si la classe de CP est le début de l'aventure scolaire à l'école élémentaire dans laquelle on apprend principalement à lire, écrire et compter, sa réussite est néanmoins décisive pour la suite de la scolarité. Constatant les difficultés de nombreux élèves face à l'apprentissage fondamental de la lecture, Christian Baudelot et Roger Establet ont qualifié le CP de classe « *la plus meurtrière* »¹ du système éducatif.

Dans tous les dossiers scolaires des élèves de SEGPA sont indiquées des difficultés dans le domaine de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, qui

¹ Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divise...*, op. cit., p. 31.

apparaissent précocement. Pour ceux qui traversent le CP, ils redoublent le CE1 ou sont orientés en classe spécialisée ou adaptée. Dès lors, on peut avancer sans grand risque que pour au moins 51,6 % des élèves, la deuxième année de CP ne leur a pas permis de surmonter leurs difficultés. C'est ainsi que dès l'entrée à l'école élémentaire le destin scolaire de certains élèves est pratiquement déterminé.

Pour revenir aux problèmes d'inadaptation aux normes scolaires de ces élèves, le contenu de leur dossier révèle aussi que, pour les agents de l'institution scolaire, les difficultés scolaires vont de paire avec les difficultés familiales, ou plus précisément avec l'incapacité supposée de la famille de prendre en charge leurs enfants.

4. D'un contexte familial peu stimulant et non investi aux difficultés scolaires graves et persistantes

Nous l'avons évoqué dans le chapitre IV, chez les agents éducatifs, « *l'idée sous-jacente est que la famille, elle-même "perturbée" ou "déstructurée", est la source de problèmes psycho-pédagogiques graves qui génèrent des difficultés scolaires mais aussi des comportements contraires à l'ordre scolaire* »¹. La dynamique à l'œuvre est d'une telle force que systématiquement, la communauté éducative dans son ensemble fait le lien entre ce qui est supposé jouer dans la famille et la situation scolaire des enfants. Des exemples relevés dans les dossiers des élèves sont nombreux : « *Billy évolue dans un contexte familial peu favorisant et peu stimulant. Aussi, bien qu'il ait des potentialités intellectuelles, les conditions actuelles ne lui permettent pas d'en tirer profit. [...]. Famille peu coopérante* » (élève en classe de CM2, orienté à la SEGPA-C).

« *Laurent a actuellement un niveau faible mais il a des possibilités. Son problème, c'est la lecture et n'étant pas soutenu chez lui, il aurait besoin d'une structure spécialisée pour l'aider à rattraper son retard* » (élève en classe de CE1, orienté à la SEGPA-B).

¹ Daniel Thin, op. cit., p. 75.

« Dimitri a encore beaucoup de difficultés en lecture. Il acquiert très lentement les notions de CE1. Il ne s'intéresse qu'à l'anglais. Son père est alcoolique et il est témoin de violences conjugales » (élève en classe de CE1, orienté SEGPA-B).

Et un autre exemple : Olivia est une « élève passive effacée. N'est pas suivie à la maison. N'apprend pas ses leçons. Maintien en CP ». Et en deuxième année de CP – enseignant différent – : « Aurait certainement les moyens pour apprendre à lire mais n'est pas favorisée par le milieu dans lequel elle vit ». Autres renseignements dans le dossier scolaire d'Olivia pour la même période : « Milieu familial fruste », « problèmes familiaux financiers », « les potentialités sont là mais inexploitées. L'école n'est pas vraiment aidée par la famille et doit tout apporter sur le plan des acquisitions. [...] A mon avis, Olivia oscille entre deux mondes différents avec des attentes opposées. Elle ne désavouera pas le milieu familial et on a du mal à ce qu'elle en parle spontanément ». Ainsi, à l'issue de ces deux années de CP, Olivia intégrera la Clis avant d'être orientée à la SEGPA-K quelque temps plus tard.

Pour de nombreux parcours étudiés similaires, nous avons le sentiment que tout se passe comme si l'orientation dans un dispositif ou une structure spécialisés avait pour but, entre autres, de compenser des situations familiales difficiles et les supposés désinvestissements scolaires de la famille. C'est-à-dire que pour les agents éducatifs, « l'échec c'est les autres »¹, et « il n'est pas défini par lui-même mais par ses causes ou par ses conséquences »². Deux autres exemples illustratifs : Le « désinvestissement est reflet du milieu socioculturel. [...] Il n'existe pas de retard mental, mais plutôt un retard scolaire lié probablement au non investissement de la famille par rapport à l'école. [...] Une orientation en SEGPA est conseillée » (élève en classe de CM2, orienté à la SEGPA-K). « Catherine est très sensible, très marquée par ses problèmes familiaux, assez fragile. Sur le plan scolaire bon niveau en français mais grosses lacunes en maths » (élève en classe de CE2, orientée à la SEGPA-B).

¹ Alain Léger et Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1988, p. 55.

² Ibid., p. 56.

Ainsi, on voit à quel point dans la pensée des agents de l'institution scolaire, l'inadaptation¹ des élèves aux logiques scolaires est moins due aux pratiques enseignantes qu'à des dynamiques extérieures à l'espace scolaire ; notamment, comme ici, au prétendu désinvestissement scolaire des familles et aux « problèmes familiaux » des élèves. « Or, il est devenu évident que la constatation purement statistique de liens plus fréquents entre certaines formes de carence familiale et les troubles constatés chez l'enfant ne devrait pas déboucher sur un fatalisme qui justifierait à son tour l'inaction. Dire par exemple que si des élèves sont en difficulté à cause de leur origine sociale, c'est affirmer que toute pédagogie sera à coup sûr inopérante. »²

Cependant, il ne faut pas le nier, ces « problèmes familiaux » existent et participent au processus de socialisation et d'éducation des élèves rencontrés³. Si certains de ces « problèmes » font partie de « *la culture du pauvre* »⁴, d'autres sont moins banals, sont peu structurants voire déstructurants et parfois dévastateurs⁵. Ce qui ne veut pas dire cependant que ces élèves n'ont pas pour autant des potentialités scolaires. Apprendre à l'École nécessite d'être reposé, posé et disposé à accepter les contraintes que constitue tout acte d'apprentissage. Si ces conditions ne sont pas rassemblées, au fil du temps les difficultés scolaires s'accumulent et le rejet de l'école peut se manifester par des comportements a-scolaires.

¹ Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex nous proposent des éléments de compréhension quant aux « difficultés et caractéristiques socio-cognitives des élèves de milieu populaire » en situation scolaire in : « La Recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *RFP*, n°146, janvier-février-mars 2004, p. 138 et suivantes.

² Daniel Gayet, op. cit., p. 85.

³ Cf. *supra* chapitre IV.

⁴ Richard Hogart, op. cit.

⁵ Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (dir), *La bienveillance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*, Paris : L'Harmattan, 2006. Paul Durning, op. cit., cf. chapitres 5 et 6, pp. 139-180.

B – Difficultés scolaires graves et persistantes et comportements a-scolaires

Les difficultés scolaires graves et persistantes et les comportements a-scolaires sont deux aspects, de l'expérience scolaire de pratiquement tous les élèves de SEGPA, interviewés et observés, qui ne sauraient être dissociés.

Nous l'avons déjà dit dans notre posture théorique : Régine Sirota a clairement observé qu'à l'école primaire, les enfants d'origine populaire sont écartés des interactions de classe. Ils sont très peu interrogés et leurs demandes de prise de parole ont tendance à être ignorées¹. Dès lors, au regard de ce que les élèves de SEGPA nous rapportent de manière récurrente, on peut se demander si, en l'absence du chercheur dans la classe, ces mêmes élèves, en outre difficile, contestant l'autorité, déstabilisant et épuisant les enseignants, ne sont pas encore moins interrogés. Nos investigations mettent en lumière que ceux qui ont des comportements a-scolaires – difficiles, perturbateurs, violents, refusant de travailler – sont mis à l'écart, relégués au « *coin* » de la classe ou encore « *isolés* », à réaliser des activités peu valorisantes et occupationnelles telles que faire « *des dessins* », « *du coloriage* », « *recopier des textes* », retranscrire « *des tables d'addition* ». L'expérience la plus atypique est celle de Yann, élève de la SEGPA-C, issu d'une école primaire rurale et évoluant dans une famille très défavorisée dont le père, alors qu'il était élève, s'est « *bagarré avec le directeur de l'école primaire* » avant de se faire exclure, tout comme le père de Tim². Quand Yann devenait « *ingérable* », il était mis à disposition des agents d'entretien des espaces verts : « *J'étais comme un assistant avec le jardinier* », nous dit-il. Cette expérience vécue est confirmée par des camarades issus de la même école qui se souviennent que Yann se faisait taquiner pendant les récréations. De son dossier scolaire en classe de CM2, il ressort que les « *disciplines purement scolaires le répugnent* », alors qu'il trouve un « *intérêt dans les activités de dessin et dans tout ce qui est manuel* ».

¹ Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, op. cit.

² Cf. *supra* p. 162.

Ces aspects de la scolarité, pratiquement impossibles ou très difficiles à repérer dans une démarche d'observation formelle, sont en fait le résultat d'un processus circulaire et pernicieux. Face aux apprentissages qui ne font pas ou plus sens dès le début de leur scolarisation, ces élèves manifestent leur présence par des comportements en marge de l'ordre scolaire. Au fil du temps, ils font l'objet de jugements négatifs, et pour que les enseignants puissent exercer leur métier, c'est-à-dire enseigner, ces élèves sont mis à l'écart du « groupe classe », ou occupés à des activités ne constituant aucun apprentissage scolaire. Ainsi, le processus est activé. En grandissant, les comportements a-scolaires de ces élèves prennent de l'ampleur, les difficultés scolaires s'accumulent. Dès lors, ils sont précocement catégorisés comme porteur de handicaps. Nous avons même entendu « *déficients sociaux* », à propos d'élèves d'école maternelle. Comme nous le dit Jean-Paul Payet, « *la logique est bien celle d'un cercle vicieux* »¹. « *En adoptant des attitudes qui heurtent de plein fouet les valeurs profondes de l'école républicaine, ces élèves réussissent... à attirer sur eux des catégorisations définitives. [...]. Sans que les acteurs en soient toujours conscients, une spirale se forme, dans l'interaction entre le comportement de l'enfant et le jugement que l'on porte sur lui, puis entre les conséquences de ce jugement en termes de traitement différencié et les effets de ce traitement différencié sur son comportement, etc.* »²

Ici, il s'agit donc pour nous, au travers des récits oraux des expériences scolaires croisés à d'autres sources, de tenter de mettre en exergue les éléments constitutifs de cette « *spirale* » et cette réalité vécue qui participent à la scolarité des élèves auxquels nous nous intéressons.

Commençons par l'histoire scolaire de Joë, élève en classe de troisième à la SEGPA-F.

¹ Jean-Paul Payet, « L'école et la construction de la citoyenneté » in Agnès van Zanten (coord.), *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : Politiques, processus et pratiques*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, pp. 109.

² Ibid., pp. 108-109.

1. Le professeur « *me mettait dans le coin* »

Joë, en classe de troisième, fait partie de ces élèves, peu nombreux, qui dès notre arrivée dans les SEGPA s'empressaient de demander à leur professeur l'autorisation de venir nous voir. Nous l'avons rencontré trois fois et avons refusé la quatrième, car à ce moment-là, l'entretien était pour lui le prétexte de fuir l'évaluation en mathématiques : « *Je ne veux pas faire le devoir de maths* », nous dit-il. Se retrouver en entretien avec nous est en fait pour ces élèves l'occasion de se soustraire aux contraintes que constituent les cours et les devoirs. Tout se passe comme si toute occasion était bonne, non seulement pour « éviter » les apprentissages scolaires et la classe, mais aussi les enseignants. Au premier entretien avec Joë, le directeur de la SEGPA, en nous accompagnant à la salle mise à notre disposition, nous dit : « *C'est Joë qui commence alors ! C'est encore un moyen pour lui de ne pas être avec madame M. [professeur des écoles, chargée des cours de français]* ». Nous demandons alors au directeur ce qui se passe avec madame M. : « *Ce n'est pas madame M. le problème. Si Joë pouvait rester dehors [dans la cour de la SEGPA] pendant toute la journée, il le ferait. Etre en classe est un cauchemar pour lui. Il traîne les pattes à chaque changement de cours et dès qu'il peut il sort de la classe, il préfère être dehors. Je ne comprends pas cet enfant. Rien ne l'intéresse. Il arrive régulièrement qu'il fasse le nécessaire pour se faire virer [de la classe]. Il est souvent dans mon bureau. [...]. Il est incapable de terminer un stage.* » Pour l'enseignant qui dispense les cours de mathématiques, Joë « *pose beaucoup de problèmes en classe. Son comportement est exécration. Et pourtant, je fais tout pour aider ce marmaille [élève]. Il ne veut pas, il ne veut pas ! Je ne peux rien de plus* ».

Comment interpréter l'attitude de Joë et quelles explications donner à ce comportement de « fuite » et d'évitement persistant ? L'analyse de son parcours scolaire fait apparaître des éléments explicatifs.

Joë est le deuxième enfant d'une fratrie de deux ; sa mère et son père ont été très faiblement scolarisés. Elle ne travaille pas et son père, au chômage au moment

de son orientation en SEGPA, a occupé occasionnellement l'emploi d'ouvrier maçon non qualifié. Son frère aîné a été également scolarisé en SEGPA et en est sorti sans orientation, donc non diplômé. Il travaille aussi occasionnellement dans le domaine de la maçonnerie.

Ce qui ressort avec force de l'expérience scolaire de Joë à l'école primaire, c'est principalement les moments d'inactivité pendant lesquels il était relégué dans un « coin », exclu des interactions du groupe classe : « *i avait un grand monsieur [Joë ne se rappelle plus de son nom], dès que j'arrivais i me mettait dans le coin : "Allez ! Allez! Va ! Va dans le coin [Joë imite le geste de l'enseignant]. Tout l'temps va dans le coin, je faisais rien, je faisais rien. Dès que j'arrivais i me mettait dans le coin. Je dis, non ! Non ! Je veux apprendre à l'école moi. Il dit : "non, toi dans le coin là bas, toi !" Après i me donnait un seul travail, rien qu'un dessin, je colorie seulement. Après au milieu [de la journée], il dit : " Tu as fini ton travail ?" Je dis : quel travail ? Vous m'avez pas donné de travail. Ben, j'étais petit je savais pas trop. Et après on me dit de réciter l'alphabet. Je savais pas moi ! »*

Joë a été scolarisé pendant deux ans en classe de CP, puis un an en classe de perfectionnement, et trois ans en Clis avec le même enseignant. Durant trois ans en Clis, Joë dit n'avoir pas travaillé : « *Il [l'enseignant] me donnait du travail à faire, je faisais pas, i venait pas me voir. Il s'asseyait seulement, i jouait avec son téléphone. C'est rare qu'il venait [me voir]. Quand il y avait quelqu'un dans la classe, il venait pour dire qu'est-ce qu'il faut faire. Tout l'temps je fais rien, des dessins, dessins, dessins ! »*. « *Parfois il me mettait dehors, parfois [...] dans le coin de la porte. Je lui dis je fais pas. Parfois je prenais mon sac, je chavirais [renversais] la table et je partais. Il m'attrapait, viens ici ! »*.

Pour autant, l'ensemble de ces événements vécus n'amène pas Joë à avoir un regard négatif sur l'école. Il nous dit que « *tout s'est bien passé* » et qu'il « *aime l'école* », alors que, malgré notre insistance, il est incapable de nous parler de sa scolarité en termes de savoirs ou d'activités d'apprentissage. Tout au plus il dit : « *j'ai appris des maths, j'ai appris le plus [addition], j'ai appris le moins*

[soustraction], *coller, dessiner, petits exercices ; j'ai appris le fois, je comprends pas* [J'ai appris la multiplication je ne comprends pas]¹ ». En revanche, il se souvient clairement qu'il recevait des « zoks² » sur la tête : A l'école élémentaire « *c'était bien. Mais seulement, le professeur me tapait. Il me tapait sur la tête. Il me donnait des zoks.*

Question : – Pourquoi il te tapait sur la tête ?

Joë : – *Ouais ! J'écoutais pas. Quand je m'asseyais, je voulais pas travailler, il passait et me donnait des zoks sur la tête.*

Q : – En quelle classe ?

Joë : – *Euh ! Perf [perfectionnement]. Seulement je gagnais [recevais] des zoks [aussi] en Clis ».*

« *Monsieur R. [enseignant de la Classe d'intégration scolaire (Clis)] i criait tout l'temps, i donnait des coups de pied. Quand on allait jouer au ballon, il dit marche vite et après i donne un coup de pied. J'ai dit à maman. Maman a dit, il a pas le droit de taper les marmailles [les élèves]. »*

Dès les petites classes, le comportement de Joë est considéré comme « *inadmissible* »³, il est puni, il continue à faire le « *pitre* », il est encore puni, il travail un peu et fait le « *pitre* », il est puni ; les enseignants ne savent plus quoi faire. Joë ne veut pas travailler, il est occupé à faire des activités ne constituant pas un apprentissage scolaire, mais visant uniquement à l'« immobiliser » : « *dessins, coloriage, peinture, recopiage de textes* ». Il « *recopie [aussi] des tables d'additions* ».

Cependant, il faut comprendre qu'en épuisant les enseignants, Joë participe également au processus de sa mise à l'écart scolaire, qui, circulaire, s'alimente et se renforce au fil des passages de classes et des événements : en classe « *je riais et je faisais rire les autres. C'était tous les jours [comme] ça, je faisais rien. Parfois un*

¹ Nombreux sont les élèves, des classes de quatrième et troisième SEGPA, qui disent « *je fais plus* » pour nous indiquer qu'ils doivent utiliser l'addition pour résoudre une situation problème. Pour la soustraction ils emploient le terme « *moins* » et pour la multiplication c'est l'expression « *je fais fois* » qui prédomine.

² Zok : Expression créole qui signifie coup porté, pas forcément avec violence, avec les doigts repliés et la main en forme de poing.

³ Renseignements scolaires in dossier école primaire.

jour j'apprenais un peu, après un jour j'apprenais plus. Après un jour, je travaillais, un jour je travaillais pas. Quand j'avais envie de travailler, je travaillais, quand j'avais pas envie de travailler, je travaillais pas ». Au CP « *je ravage un peu [je mets un peu le désordre], comme ça. Quand on dit arrête, j'arrête. Mais après je re-continuais...* ».

Au-delà des difficultés d'apprentissage dont Joë est porteur dès le CP, son dossier scolaire nous renseigne sur son attitude et son comportement qui empêchent le bon déroulement de la classe : « *A l'égard du travail scolaire il est encore très joueur. [...]. Il a tendance à ne pas écouter les autres élèves. Il est assez brutal envers eux. Il n'aime pas que ses camarades le contredisent. Avec le maître, son comportement frôle parfois "l'insolence"* » (compte-rendu renseignements scolaires de la classe de CP). Et en classe de perfectionnement : « *A l'égard de ses camarades, il est assez provocateur. [...]. Comportement à surveiller (beaucoup de bavardages).* » En conclusion : « *Des possibilités à progresser rapidement mais Joë se montre encore trop "joueur" et manque de volonté, aime taquiner et demande une attention particulière vu son comportement. Bonne progression en mathématiques. Le niveau en lecture s'améliore plus lentement* » (compte-rendu renseignements scolaires, classe de perfectionnement).

Ainsi, le récit d'expérience de Joë et le contenu de son dossier scolaire de l'école primaire nous éclairent sur la dynamique du processus caractérisant son parcours scolaire qui aboutit à la SEGPA. Même si nous adhérons au principe qu'une histoire scolaire n'est jamais jouée d'avance, la récurrence des situations vécues par Joë et son comportement perturbateur de l'ordre pédagogique, comme pour de nombreux autres élèves, ne peut s'inscrire dans une dynamique positive et constructive. Aussi, être mis au « coin » régulièrement est certes humiliant¹, mais accompagné d'activités scolaires non valorisantes, dépourvues de sens et non constructives sur le plan cognitif est davantage avilissant et prédit d'emblée une scolarité non sans difficultés pour l'élève.

¹ Pierre Merle, op. cit.

S'il est certain que la mise au « coin » régulière de Joë est le résultat d'une accumulation d'événements qui amènent les enseignants à réagir ainsi, le « sacrifier » semble pour eux la solution la plus économique dans le but de préserver le reste de la classe, c'est-à-dire de permettre aux autres élèves de travailler, de progresser et d'apprendre ; cette mise à l'écart a cependant pour effet d'éloigner Joë des activités scolaires et des réseaux de communication et, de manière plus large, des interactions dans la classe.

Cette mise à l'écart du groupe classe, Joë nous dit l'avoir vécue durant toute sa scolarité, de l'école primaire à la SEGPA. A chaque fois que nous l'avons observé au sein de sa classe de troisième, il était toujours seul et isolé des autres élèves. Et selon le professeur principal, c'est « *un comportement réflexe chez Joë. Dès qu'il entre en classe il se met au fond seul sur une table, la plupart du temps proche de la porte. Ça ne l'empêche pas de taquiner ses camarades et faire des conneries* ».

Joë n'est pas le seul élève que nous avons observé isolé de ses camarades. Pour certains d'entre eux, dès leur entrée en classe, ils se dirigent stratégiquement vers le fond de celle-ci, comme pour s'éloigner du professeur et des interactions de communication. A ce propos, Nicolas, élève de la SEGPA-B que nous avons observé régulièrement pendant deux ans en classe de quatrième et de troisième, nous dit : « *Je préfère me mettre derrière [au fond de la classe] c'est mieux. Je n'ennuie personne et personne m'ennuie.*

Question : – C'est qui personne ?

Nicolas : – *Tout le monde.*

Q : – C'est qui tout le monde ?

N : – *Les camarades, le prof, tout le monde.*

Q : – Mais au fond de la classe tu travailles, tu fais des exercices ?

N : – *Ouhais !*

Q : – C'est-à-dire ?

N : – *Parfois oui, parfois non.*

Q : – Et à l'école primaire comment cela s'est passé ?

N : – *J'étais plus pire qu'ici [à la SEGPA], j'emmerdais tout le monde, je me bagarrais avec le directeur, [...] je me bagarrais avec les camarades. [...].*

Q : – Tu peux me dire ce que tu as appris à l'école primaire ?

N : – *Lire, écrire.*

Q : – Et puis ?

N : – *Maths, plus [addition], moins [soustraction].*

Q : – Et puis ?

N : – *C'est tout !*

Q : – On ne fait pas qu'apprendre à lire, à écrire et faire des additions à l'école !

Avec beaucoup d'hésitation, le regard fuyant ; et avant de mettre un terme à l'entretien, Nicolas nous répond : – *Je ravageais trop [Je causais beaucoup de désordre]. Tout l'temps j'étais dans le coin. I me mettait au fond de la classe comme ça je n'ennuie pas les autres. »*

Si Nicolas ne nous en dit pas plus sur sa scolarité et ses activités en classe, à l'école primaire comme à la SEGPA, néanmoins son dossier scolaire, nos observations à la SEGPA-B pendant deux années et nos entretiens avec les enseignants et sa mère font apparaître plusieurs recoupements qui témoignent de la difficulté qu'ont les membres de la communauté éducative à lui faire accepter les normes scolaires tant dans la classe que dans la cour de récréation.

Dès les petites classes, à l'école primaire, Nicolas se fait remarquer par son comportement « *turbulent, agressif* » : En classe de CE1 « *Nicolas est un enfant qui demande beaucoup d'attention et de présence. Lorsqu'il n'obtient pas satisfaction, il devient agressif et perturbe l'ensemble de la classe. Il n'a pas encore atteint les compétences de CP et son comportement pose de sérieux problèmes de gestion dans la classe. [...].* Face aux maîtres, il « *paraît insolent, violent* », même s'il « *peut montrer un bon fond et être obéissant* ». Avec « *ses camarades le plus souvent il est agressif, sur la défensive, voire violent. Impossible de le gérer* » (compte-rendu, renseignements scolaires, classes CE1 et classe d'adaptation). En outre face aux apprentissages scolaires Nicolas « *abandonne quasi systématiquement* » et ne

« présente aucun intérêt pour aucune activité. Il souffle et proteste. Abandonne très vite. Se bloque. Ne supporte pas les réflexions ni l'effort » (ibid.).

Durant toute sa scolarité à l'école primaire, le comportement et la conduite de Nicolas sont problématiques et mettent à l'épreuve l'ensemble du personnel éducatif et enseignant. Du coup, il est exclu de partout et isolé de ses camarades : Il *« persiste dans un comportement agressif et violent. [...] répond à toutes les provocations par des bagarres pendant lesquelles il n'arrive plus à se contrôler, [...] refuse de se soumettre à l'autorité de l'adulte ; [...] de nombreuses plaintes à son sujet nous parviennent chaque jour de la part des élèves [...]. Mesures prises : Il ne déjeune plus à la cantine et revient à l'école pour 13 heures. Il est exclu des récréations après chaque incident. On l'isolerait des autres élèves »*. *« Si Nicolas avait commencé l'année relativement calmement et plein de bonne volonté, son attitude en classe et vis-à-vis de ses camarades s'est dégradée de jour en jour. Ses troubles du comportement et sa verbalisation incessante et intempestive rendent maintenant impossible la bonne gestion et le bon déroulement de la classe »* (rapport de l'enseignante de la classe de CE2).

Pour les élèves tels que Nicolas, même s'ils n'ont pas un « profil » à être scolarisés dans une classe spécialisée, au regard des difficultés qu'ils posent aux enseignants et à la communauté éducative dans son ensemble, il leur est difficile d'éviter une éviction du circuit « ordinaire ». C'est ainsi que Nicolas est scolarisé pendant une année dans une classe d'intégration scolaire¹ (Clis), alors même que l'enseignant de la Clis considère qu'il n'y est pas à sa place : *« Niveau scolaire assez fort, trop pour une Clis [...] »* (compte-rendu renseignements scolaires). Nicolas terminera quand même son année scolaire en Clis, puis bénéficiera d'une orientation dans une classe d'adaptation (CLAD). C'est avec l'aide de l'enseignant de la CLAD que la mère de Nicolas a *« pu mettre la pression »*, comme elle nous le dit, pour que

¹ Depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, l'orientation d'un élève en Clis relève d'un protocole qui réduit considérablement les dérives dont Nicolas a pu faire l'objet.

son fils soit orienté dans une classe « ordinaire ». Ainsi, pendant une année, il a été scolarisé en classe de CE2 avant de se voir proposer un cursus scolaire en SEGPA.

A la SEGPA, le même scénario se reproduit. Dès son entrée en classe de sixième Nicolas met à l'épreuve tout le personnel, tant à la SEGPA qu'au collège. A l'aide du principal adjoint, du directeur adjoint de la SEGPA et du CPE, nous avons pu regrouper une vingtaine de rapports d'incident et d'exclusion à son actif, sans compter les nombreuses exclusions de cours non officielles. Les motifs de ses exclusions temporaires, d'une journée à trois journées, montrent que malgré les efforts entrepris par les enseignants et leur indulgence, Nicolas a franchi une étape dans le processus de sa prise de distance avec la scène scolaire, au point qu'il lui arrive de s'enfuir de la SEGPA en sautant la clôture : En classe de cinquième, il « *a sauté le mur* » et sera sanctionné par une « *exclusion de deux jours* ». Sa mère sera convoquée. Mais « *le problème* », nous dit un des enseignants de la classe de troisième de la SEGPA, c'est qu'« *à aucun moment la mère de Nicolas ne le reprend sur ce qu'il fait. Donc il recommence à chaque fois. Elle nous dénigre même avec lui. Alors nous dans tout ça, on n'a aucun poids si sa mère le laisse faire* ». Pour le directeur adjoint de la SEGPA-B, la mère de Nicolas « *est dépassée* », « *à la maison c'est lui le chef, c'est pas sa mère ni son père, enfin plutôt le beau-père* ». C'est la communauté éducative dans son ensemble, et pas seulement les enseignants, qui se sent démunie, et discréditée, et sa légitimité mise à l'épreuve d'autant plus que le système de sanctions trouve ses limites face aux comportements a-scolaires de Nicolas : « *Le conseil de discipline a été maintes fois évoqué, mais comme il est scolarisé en SEGPA, l'équipe éducative a toujours préconisé le dialogue avec la mère et l'élève afin d'envisager une amélioration de la situation.* »¹ En fait, le principal du collège, avec qui nous discutons de manière informelle à chaque visite à la SEGPA-B, considère que « *c'est un non-sens* » que les élèves de SEGPA fassent l'objet de conseil de discipline. Pour lui, « *ils sont ici parce qu'ils ont des problèmes de discipline, un mauvais comportement et besoin de soins* ».

¹ In courrier rédigé par le directeur adjoint de la SEGPA-B à l'attention du Procureur de la République signalant Nicolas comme « *un enfant en risque de danger* ».

Nicolas est informé de cette limite du système de sanction, et il sait donc pertinemment qu'il ne peut être définitivement exclu du collège avant ses seize ans, et encore moins être amené à changer d'établissement. Ainsi, il y a tout lieu de penser que cette limite du système de sanctions participe au processus de défi qui se met en place entre Nicolas et la communauté éducative. Le seul risque pour lui, c'est d'être exclu au maximum trois journées et de voir sa mère convoquée. Nous observons que les actes déviants de Nicolas persistent : du refus de travailler et d'apprendre, il passe au registre du racisme, de l'insolence et de la violence physique : « *Insultes racistes à l'encontre d'un camarade et grossièretés envers les professeurs* » ; « *Agression avec violence physique d'un élève et d'un surveillant du collège. Refus d'obtempérer* ». Il « *jette des boulettes de papier sur ses camarades de classe, insulte ses camarades, et se montre insolent envers l'enseignante d'anglais* », à plusieurs reprises en classe de cinquième, de quatrième et de troisième, au point que le professeur d'anglais ne voudra plus de lui en classe sans des excuses : « *Nicolas a insulté le professeur : " Allé fai bourre à ou [allez vous faire enculer]" + menaces¹ . Ne sera plus accepté en cours d'anglais avant d'avoir présenté ses excuses* » (rapport d'incident). Comme Nicolas ne présente pas ses excuses, c'est sa mère qui est convoquée et excuse son fils auprès de l'équipe éducative. En classe de troisième : « *D'un caractère opposant, grossier et violent, il a dû faire l'objet de nombreuses mesures d'exclusion temporaire* ». Dans cette même classe, nous avons observé Nicolas se lever au cours d'une séance de mathématiques et frapper un de ses camarades à coups de poings de manière très violente, alors que celui-ci lui tournait le dos. Avec notre aide, l'enseignant a eu du mal à le sortir de la classe. Aucun rapport d'incident n'a été rédigé : « *Cela ne sert plus à rien. De toute façon il passe le plus clair de son temps dehors,* » à l'extérieur de la classe, nous dit l'enseignant. Situations que nous avons observées également durant deux années scolaires. Interrogé pendant la récréation sur cet événement qui a déstabilisé la classe et perturbé longuement la séance de mathématiques, Nicolas nous répond sèchement que « *c'est une revanche !* » et qu'il avait « *un compte à régler !* »

¹ Souligné dans le rapport d'incident.

Suite à ses quatre années à la SEGPA, sa mère, fatiguée d'être « convoquée », décide de le retirer avant la fin de sa scolarité en classe de troisième pour l'orienter dans un centre de formation qu'il abandonnera quelques jours plus tard, avant ses seize ans : *« J'en avais ras-le-bol, même le directeur [de la SEGPA] ne faisait pas d'effort non plus. Pour un directeur de dire avec la maman de l'enfant que son enfant est comme un chien enragé, ce n'est pas un directeur. Je m'excuse, mais ce n'est pas un directeur. Dans ces conditions si mon enfant est comme un chien enragé, dans ce cas je laisse mon chien à la maison que de le laisser à l'école pour être maltraité. Les enfants sont dans la classe et Nicolas en dehors. Comment ça se fait ? Lui il est en dehors de la classe. C'est quoi l'école dans ces conditions. Il [le directeur de la SEGPA] m'appelle tout l'temps pour me dire que Nicolas pose problème. Pendant que les autres travaillent, lui il est en dehors de la classe. Le lundi il m'appelle pour me dire que Nicolas sera exclu deux trois jours. Moi j'ai dit si c'est pour deux trois jours ce sera pour toujours [...]. S'il vient à l'école pour être en dehors il vaut mieux qu'il reste à la maison »* (mère de Nicolas).

Tout d'abord, il faut comprendre qu'au moment où nous discutons avec ces élèves, nous sommes « à un stade déjà avancé de l'itinéraire scolaire ». Nous sommes donc face à des comportements établis, cristallisant tout à la fois l'ensemble des interactions des années précédentes et la situation telle qu'elle se produit sous nos yeux¹. Autrement dit, nous sommes en présence de comportements et d'attitudes établis résultant d'un long processus construit durant de longues années scolaires. Ainsi, pour l'ensemble de ces élèves de SEGPA au profil et aux caractéristiques similaires à ceux de Joë et Nicolas, les difficultés d'apprentissages et leurs comportements a-scolaires s'enracinent dans leur scolarité dès les petites classes de l'école primaire, comme pour les collégiens en rupture scolaire étudiés par Mathias Millet et Daniel Thin².

Ces élèves de SEGPA sont porteurs d'une histoire scolaire émaillée de conflits permanents avec la communauté éducative, et plus précisément avec les

¹ Régine Sirota, op. cit., p. 75.

² Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 111.

enseignants qui, pour pouvoir travailler avec les autres élèves, les excluent régulièrement. Ils sont écartés des interactions du groupe classe et des apprentissages scolaires. Dès lors, entre « difficultés scolaires graves et persistantes » et comportements a-scolaires apparaît une forte articulation « *qui n'exclut pas une sorte de circularité : les comportements ainsi engendrés contribuant à une aggravation des performances scolaires* »¹, telle « *la logique d'un cercle vicieux* » pour reprendre les termes de Jean-Paul Payet que nous avons déjà cité.

Toutefois, il ne faut pas voir ici « *une perversion sadique* » dans les actes des enseignants, car face à ces élèves perturbateurs, violents, et irrespectueux, ils n'ont que très peu de marge de manœuvre. Au point qu'à défaut de trouver des solutions pour les aider, certains d'entre eux optent pour une stratégie de fuite. Une des enseignantes de la SEGPA-B, exerçant principalement auprès des élèves des classes de troisième, nous dit clairement que sa demande de congé formation d'une année est en lien direct avec le fait que la classe de quatrième qu'elle va avoir l'année suivante « *est tellement infernale* » qu'elle « *préfère fuir* ». Elle a observé les élèves de cette classe depuis leur entrée en cinquième.

Riches en événements, les expériences scolaires de Joë et Nicolas nous amènent à faire un détour à l'école primaire pour observer l'organisation de la classe, de l'école maternelle à l'école élémentaire. Nous allons nous attarder plus précisément sur l'organisation des salles en « coins », terme employé de manière récurrente par nos deux protagonistes.

¹ Op. cit., p. 158.

2. Les effets pervers des « coins » dans la classe

A l'école maternelle, nous pouvons observer que les classes sont organisées en « ateliers ». Ainsi, les élèves, dès leur plus jeune âge, évoluent au quotidien entre plusieurs activités sous la responsabilité du maître, d'ordinaire des maîtresses d'ailleurs, aidées souvent par un Agent Technique Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM). Ces ATSEM, qui se trouvent être exclusivement des femmes dans pratiquement toutes les écoles, et dont les limites d'intervention dans la classe restent floues¹, participent à la dynamique du processus global de socialisation et d'éducation des enfants. L'agencement de la classe à l'école maternelle fait apparaître une organisation composée de divers « ateliers », familièrement appelés « coins ». On recense alors traditionnellement, « un atelier écriture », « un atelier lecture » : reconnaissance de mots, d'images, « un atelier mathématiques ». Mais on observe aussi la présence d'un « coin cuisine », un « coin jeux », etc. Les élèves peuvent y évoluer individuellement ou par petits groupes, avec des moments de rassemblement avec l'enseignant. D'un point de vue pédagogique, dans ces petites classes, l'expression orale est valorisée. Les ateliers sont composés d'un arsenal d'outils et de supports de travail dans l'objectif d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et acquérir des aptitudes et compétences selon des démarches adaptées².

Cependant, selon les travaux dirigés par Elisabeth Bautier³, l'organisation même et le mode pédagogique à l'œuvre dans ces petites classes comportent « des risques de construction d'inégalités », « en particulier pour ceux qui sont les moins familiers avec les attentes et implicites scolaires »⁴, car « certaines manières de faire, pour être des évidences partagées aujourd'hui, [peuvent] gêner les élèves

¹ Bernard Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille : Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 24.

² Cf. aux programmes officiels du Ministère de l'Éducation nationale, qu'apprend-on à l'école maternelle. 2002 et années suivantes.

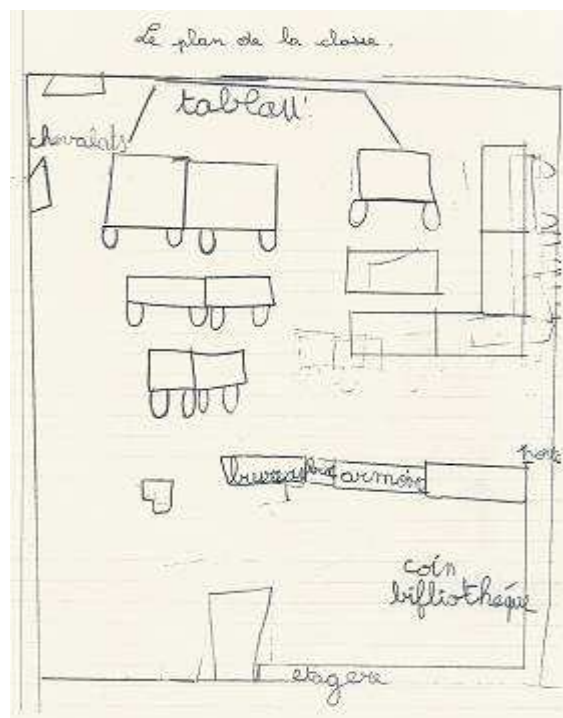
³ Elisabeth Bautier (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique sociale, 2006.

⁴ Ibid., p. 249.

dans l'identification des enjeux d'apprentissage du travail scolaire, de l'apprentissage même de l'école et de ses manières de faire »¹.

Si ces modes organisationnel et pédagogique tendent à disparaître dès la classe de CP au profit d'un fonctionnement en groupe classe usant quasi exclusivement des cours magistraux, persistent encore ici et là, dans les classes élémentaires, un « atelier de lecture » ou un « coin bibliothèque », un « atelier d'exercices » ou un « atelier de travail personnel » pour « occuper ceux qui terminent leur travail avant les autres »².

Nous avons rendu visite à une école élémentaire qui, régulièrement, oriente des élèves à la SEGPA-I située à proximité. En consultant le cahier d'un garçon de CE1 pour lequel l'enseignante prédit à terme une orientation en SEGPA, voici le plan que nous avons découvert, dessiné en début d'année scolaire. Le titre « *Le plan de la classe* », dont la graphie diffère de celle des autres mots, a été certainement noté par l'enseignante de la classe.



¹ Elisabeth Bautier, op. cit.

² Propos d'une enseignante exerçant en classe de CM2.

Sur ce plan, il est intéressant d'observer le « *coin bibliothèque* », clairement identifiable, séparé par un bureau et les armoires de l'espace principal où se déroule l'essentiel des interactions de la classe. Ainsi, l'élève orienté dans le « *coin bibliothèque* » est isolé de ses pairs et des interactions de socialisation et d'éducation. Au regard de ce que nous disent de manière récurrente certains élèves de SEGPA, ces « *coins* », ces « *ateliers* », ne sont pas uniquement réservés à ceux qui sont les plus rapides, les meilleurs de la classe, mais aussi aux plus récalcitrants, aux plus perturbateurs, aux plus rebelles à la norme scolaire, ceux qui ne veulent pas travailler ou encore manifestent des difficultés à suivre la dynamique du groupe classe et conduisent la communauté éducative au désarroi et à l'usure¹.

Si, dans ces « *coins* », où certains élèves sont en « autonomie de travail » pendant de longs moments de la journée, on ne sait pas très bien ce qui se passe réellement, on ne peut pas dire pour autant que cette mise à l'écart est d'un effet neutre sur la dynamique du processus d'échec scolaire dans lequel ils sont engagés depuis les petites classes de l'école primaire. Les propos de Saïd, élève de la SEGPA-K, illustrent assez clairement ce qui peut se produire dans ces « *coins* » si l'enseignant n'y accorde pas une attention et une vigilance particulières : « *La maîtresse [classe de CE2] me donnait un travail à faire. Je dois chercher dans la bibliothèque dans n'importe quel livre. Je faisais semblant de faire. Je faisais un dessin. Quand elle demande, si je fais : je dis oui, c'est tout !* »

Question : – Elle ne vérifiait pas ton travail ?

Saïd : – *Hum ! Hum ! Mais Bon !* »

L'interview réalisée avec Diane (D), élève d'une classe de troisième de la SEGPA-C, apporte d'autres éléments de compréhension à ce propos :

« Question : – Peux-tu me dire comment cela s'est passé pour toi à l'école primaire ?

D : – *Je ne sais pas moi* [baisse la tête d'un air timide].

¹ Nous ne disons pas que tous les élèves aux comportements a-scolaires à l'école primaire sont relégués au « *coin* » de la classe. L'analyse ici se borne au récit d'expériences scolaires des élèves que nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude.

Q : – Tu as tout oublié ?

D : – *Non ! [L'école primaire] c'était bien monsieur.*

Q : – Qu'est ce qui était bien ?

D : – *Je travaillais sur des fichiers.*

Q : – Tu faisais quoi sur les fichiers ?

D : – *Ben ! Je travaillais ! [Hausse le ton].*

Q : – Tous les élèves travaillaient sur les fichiers ?

D : – *Non, pas trop [pas tous]. Avec un autre garçon je partais dans le coin lecture, madame [la maîtresse] donnait le fichier lecture.*

Q : – Tu faisais que de la lecture alors ?

D : – *Non..., j'écrivais un peu.*

Q : – En fait la maîtresse vous [le garçon et Diane] donnait du travail à faire et elle venait vous aider par la suite ?

D : – *Non, non, non ! ! C'est moi qui allais la voir.*

Q : – Tu allais la voir souvent ?

D : – *Non ! Pas trop, non !*

Q : – Tu passais beaucoup de temps dans le coin lecture ?

D : – *Presque tout l'temps.*

Q : – Tu faisais autre chose quand même ?

D : – *Parfois dessin, maths, mais pas trop. »*

Evoquant son passage à l'école primaire, Diane a beaucoup de difficultés à se souvenir des apprentissages scolaires. De l'école maternelle elle écrit : « *J'ai appris à faire pipi toute seule. J'ai appris aussi à l'école maternelle à faire des dessins et apprendre à écrire mon prénom et nom. Puis je suis arrivée à l'école primaire j'ai appris à sortir de l'école avec papa et maman.* » Si, même lorsqu'on insiste, Diane a des difficultés à nous détailler ce qu'elle a appris à l'école primaire, il est fort probable que c'est tout simplement parce qu'elle était en grande difficulté. De son dossier scolaire nous retirons que dès la classe de CE1, les activités scolaires les « *plus répugnantes* » pour elle, sont « *la lecture, l'écriture, les mathématiques* » et qu'« *après trois années dans le même cycle [deux CP et un CE1] elle n'a pratiquement pas d'acquis et ne manifeste que très peu d'intérêt pour le travail*

scolaire » (renseignements scolaires, classe de CE1). C'est ainsi que Diane est orientée en Clis l'année suivante, après la classe de CE1, et y restera jusqu'à son orientation en SEGPA.

Quand les enseignants souhaitent aider ces élèves en difficultés, c'est le temps qui leur manque et là, le « coin lecture », en l'occurrence, peut jouer un rôle de tampon : *« Comme je savais pas très très bien lire, j'allais dans le coin lire des livres. J'avais un maître qui m'apprenait à lire. Il me disait d'aller dans le coin prendre un livre. Lui d'abord il mettait des leçons pour les autres élèves et quand il avait fini, il venait me voir. Et après je lisais avec lui.*

Q : – Il venait souvent te voir ?

M : – *Non, pas tout l'temps. Il était d'abord avec les autres élèves et après il venait lire avec moi. [...] C'était bien ! Dans le coin on regardait des livres, des images* » (Mélodie, élève de la SEGPA-K).

Pour Leïla (L), élève de la SEGPA-B âgée de quinze ans, enceinte de cinq mois au moment de notre rencontre et en rupture scolaire, à l'école primaire dans le « *coin bibliothèque* » elle lisait, recopiait des textes et dessinait. A l'école primaire, *« dans la classe de madame L. ma place était dans la bibliothèque. Je dessinais, un peu de lecture, dessinait, lire.*

Q : – Tu lisais quoi ?

L : – *Ben ! Des livres.*

Q : – Quel type de livre ?

L : – *Ben ! Des livres !*

Q : – Mais il existe différents type de livre ?

L : – *Des livres !*

Q : – Tu faisais des rédactions, tu écrivais ?

L : – *Ah ! Non ! Je recopie des textes.*

Q : – Tu te rappelles ce que tu recopiais ?

L : – *Je choisis un livre et après je recopie.*

Q : – C'était le maître qui te disait ce qu'il fallait recopier ?

L : – *Non ! Je prends le livre dans la bibliothèque et après je recopie moi-même.»*

Q : – En maths tu faisais de la géométrie, des mesures, des calculs ?

L : – *Des calculs un peu, mais géométrie c'est quoi ?*

En classe de CM2, son dossier scolaire indique qu'elle avait un niveau de CE1, l'« *attention très fugitive* » et qu'elle ne voyait « *pas beaucoup d'intérêt à participer aux activités collectives* ».

Pour ces élèves qui ne « *manifestent que très peu d'intérêt pour le travail scolaire* ». Et qui après plusieurs redoublements, n'ont « *pratiquement pas d'acquis* », dans une classe « ordinaire » à grand effectif les enseignants n'ont que peu de solutions. Ces élèves non autonomes dans les apprentissages leur posent problème et ils ne peuvent leur apporter l'aide dont ils ont besoin, comme ils l'indiquent clairement dans le volet renseignements scolaires des dossiers¹.

3. Souvenirs de l'école primaire : absences des dimensions scolaires

Nombreux sont les élèves pour qui se souvenir de l'école primaire se réduit avant tout à évoquer les dimensions non scolaires. Bernadette (B), élève d'une des deux classes de troisième de la SEGPA-B, qui a redoublé le CP, puis le CE1, se rappelle qu'en CP elle ne « *savait pas lire* » et que « *la maîtresse criait beaucoup* ». Puis son souvenir immédiat de l'école primaire se réduit essentiellement aux activités périphériques, aux apprentissages purement scolaires :

« Question : – Est-ce que tu te souviens de l'école primaire et de ce que tu y faisais ?

B : – *Nous avons fait les plantes, nous avons fait un jardin, nous avons fait des sorties. On est partis à la plage, on a visité le collège, on a joué au hand-ball.* »

Pour Saïd, élève de la SEGPA-K de l'école primaire, ses souvenirs immédiats ce sont les moments de fêtes et l'histoire d'un vol : « *Je me souviens quand il y avait la fête de l'école, carnaval tout ça. Il y avait la kermesse de l'école tout ça. Ça c'est un bon souvenir* ». Il se rappelle aussi dans le détail une histoire de vol de matériel électronique dans laquelle il a été impliqué. Il se souvient que

¹ Cf. *supra* p. 185-186.

l'enseignant a fait venir sa mère qui « *ne parle pas un mot de français* ». Et tout le monde l'accusait d'être le voleur.

Si Serge, de la SEGPA-K, ne se souvient en aucune manière des apprentissages scolaires, cependant, comme pour Nicolas dont nous avons retracé l'histoire ci-dessus, il se rappelle clairement qu'il causait beaucoup de désordre en classe : « *J'étais ravageur, je taquinai les autres. J'étais dehors à côté du mur, derrière la porte dans la salle, beaucoup de fois* ».

Moussa, un des camarades de Serge, se rappelle principalement ces nombreux changements d'école : « *En CP, j'ai fait le quart de l'année, après on m'a renvoyé [...] pour bagarres. Après je suis parti à l'école L. V., ils m'ont renvoyé. Mon papa est venu me chercher. Je suis revenu dans l'école L. V.. On m'a renvoyé parce que la maîtresse m'énervait. Après je suis parti à l'école M.. J'ai fait un an là-bas. Mais je ravageais quand même, après le directeur de l'école M. était gentil avec moi, j'ai fait une maquette. En CM2 je faisais du travail de CE2, je faisais rapidement, c'était facile.* » Son dossier scolaire indique qu'il change d'école quatre fois en cinq ans, car il est « *incontrôlable quant il est en colère. Règle ses problèmes par la violence, ingérable par l'école* ».

Pour Lido, élève de la SEGPA-K que nous avons perdu de vue au cours de sa scolarité en classe de troisième, l'école primaire « *c'était nul. Je savais rien. Parce que moi quand j'étais à l'école primaire, j'avais aucun niveau. Parce qu'ils m'ont fait redoubler. L'école, ça m'intéressait pas l'école. J'étais petit, la vie en dehors c'était pas pareil. [...]. En CP j'agaçais tout le monde. Même le directeur je tapais.* »

Le passage à l'école primaire peut aussi avoir été vécu comme un moment de détente : « *L'école primaire c'était bien, c'était cool* ». Pour Didier, de la SEGPA-I, un des seuls à nous avoir donné quelques détails sur les dimensions scolaires de ce qu'il a appris, à l'école primaire « *c'était cool, avec monsieur T. on faisait du*

collage, les grammes, le poids. On regardait dans 500g combien y avait de 100g, 200g. »

Dans leurs souvenirs de l'école primaire, la relation aux enseignants apparaît également comme une dimension qui a influencé le rapport à l'École et aux apprentissages des élèves rencontrés.

4. La relation aux enseignants : « *J'aimais pas le professeur* »

*« Les phénomènes qui interagissent dans le processus de la réussite ou l'échec scolaire sont hétérogènes : actions (travailler à l'école...) relation (aimer le professeur. »*¹ Dès lors, l'histoire scolaire de David et Jimmy, élèves en fin de scolarité à la SEGPA, ne saurait être comprise en dehors de la relation, du rapport² qui les lie à leurs maîtres et plus précisément du manque d'affection qu'ils ont pour certains d'entre eux.

Quand nous demandons à David, élève de la SEGPA-C, de raconter par écrit son histoire scolaire, c'est la dimension relation aux professeurs à l'école primaire qui ressort avec acuité³. Valorisant néanmoins le fait que certains des enseignants l'ont aidé au cours de sa scolarité et qu'il était « *faible* » dans certaines disciplines telles que le français, il n'occulte pas pour autant que le mobile de son absence d'investissement dans les apprentissages scolaires, dans certaines classes à l'école primaire, a quelque chose à voir avec le fait qu'il n'aimait pas certaines de ses maîtresses, allant même jusqu'à nous laisser entendre qu'il attribue le redoublement de sa classe de CP au manque d'affection qu'il avait envers son professeur. Tout en retenant que son histoire scolaire à l'école primaire est beaucoup plus complexe que ce que nous mettons en lumière ici, dans son texte, constitué des binômes antagonistes : j'aimais/j'aimais pas, gentille/méchante, David écrit : « *En dix années*

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, op. cit., p. 34.

² En terme de processus.

³ Nombreux sont les élèves de SEGPA qui emploient le vocable « *professeur* » pour désigner leurs maîtresses et maîtres de l'école primaire. Ce mode langagier est sans nul doute le résultat de leur socialisation au collège et à la SEGPA, espaces dans lesquels les enseignants sont ainsi identifiés : professeur de maths, professeurs de français, professeur d'atelier, etc.

j'ai appris à lire, écrire, mais j'étais très faible en français. Mais les professeurs m'ont aidé. Mais j'ai redoublé une classe de CP parce que j'aimais pas le professeur. Le professeur nous donnait des devoirs, on les faisait pas parce que c'était trop dur. Mais en CE2 la maîtresse était gentille, elle m'a bien aidé. En CM2 la maîtresse était très méchante avec nous, c'est elle qui m'a envoyé ici à la SEGPA. Mes parents sont partis la voir pour savoir pourquoi elle m'envoyait à la SEGPA. Elle a dit "parce que j'étais trop faible pour aller dans un collège normal". C'est pour ça qu'elle m'a mis à la SEGPA. Je suis un peu fort en maths mais pas en français. Le français c'est très dur et je suis faible en français. J'aime bien le cours de mathématiques. Mais en CM2 j'aimais pas du tout le professeur. Mais j'avais des petits problèmes à l'école, le professeur me tirait les oreilles en CM2. J'ai appris quelque chose, qu'il faut travailler, travailler. Mais en CM2 je suis parti voir un orthophoniste, on m'a remis les idées en place. Mais je suis toujours très timide avec les professeurs » (texte intégral).

Pour clore cette partie, nous allons nous intéresser au parcours scolaire de Jimmy (J), élève d'une des classes de troisième de la SEGPA-J. Jimmy est le benjamin d'une fratrie de trois enfants dont les deux premiers sont au chômage. Ses parents sont séparés. Sa mère est sans profession et son père est ouvrier de maintenance dans un Port de plaisance, alors que Jimmy dit qu'« *il est contrôleur de bateaux* ». L'expérience scolaire de Jimmy, qui apparaît fortement liée à la dimension relation/rapport aux enseignants, donne à voir comment se construit pas à pas le processus de prise de distance de « *la chose scolaire* » dès l'école primaire. Ce processus n'est pas linéaire. Entre les professeurs qui l'aimaient et ceux qui ne l'aimaient pas, ou que lui appréciait ou n'appréciait pas, entre ceux qui l'aidaient et ceux qui l'humiliaient, entre les moments où il causait du désordre dans la classe et se retrouvait mis à l'écart et relégué au fond de celle-ci, et les instants pendant lesquels il essayait de suivre et de travailler, Jimmy n'a jamais su trouver un équilibre lui permettant d'acquérir un socle de connaissances et de compétences scolaires suffisamment solides pour lui assurer une scolarité heureuse en sixième « ordinaire ». La présence d'une SEGPA dans son collège n'a certainement pas été négligeable dans la procédure de sa réorientation. S'il ne se souvient plus de sa

scolarité à l'école maternelle, de son parcours à l'école élémentaire il garde de nombreux souvenirs :

Question : – Comment cela s'est passé à l'école primaire, depuis l'école maternelle?

J : – « *En fin de compte j'ai redoublé le CP. Après j'apprenais et après je déconnais* ».

Q : – Tu as « déconné » à partir de quelle classe ?

J : – *Le CP je déconnais et après jusqu'en CM2 je déconnais.*

Q : – Tu as « déconné » pendant toute ta scolarité à l'école primaire alors ?

J : – *Ben, oui ! Et les professeurs m'aimaient pas beaucoup et moi je les aimais pas.*

Q : – Comment tu sais qu'un professeur ne t'aime pas ?

J : – *Ben ! Je ressens moi. Quand quelqu'un m'humilie, me met au fond de la classe, des choses comme ça.*

Q : – Cela veut dire quoi être humilié ?

J : – *Ben, ils vous mettent dans un coin tout seul. Ils ne s'intéressent pas à vous. Ils vous expliquent, mais c'est à vous de vous en sortir. Des choses comme ça.*

Q : – Donc toi tu penses que les professeurs t'humiliaient ?

J : – *Ben ! Il y avait une femme qui m'appréciait, madame C. [enseignante de la classe de CP] et un professeur en CE2, monsieur H.. Ça c'est des professeurs qui discutaient bien avec moi, qui me comprenaient bien.*

Q : – Et les autres professeurs alors ?

J : – *Les autres ils ne m'aimaient pas beaucoup.*

Q : – Comment cela se passait avec eux en classe ?

J : – *Ils me donnaient des leçons, mais ils me mettaient derrière tout seul. Moi et un camarade qui est ici aussi à la SEGPA en métallerie. Il s'appelle Sully.*

Q : – Et tu faisais quoi au fond de la classe ?

J : – *On nous donnait des leçons, comme ça ! On essayait de suivre, mais la femme elle venait pas trop sur nous, elle nous laissait.*

Q : – Et toute la journée c'était comme ça ?

J : – *Ben !*

Q : – Depuis le CP, c'était comme ça ?

J : – *Non, en CP c'était comme ça, mais la femme [la maîtresse] me comprenait elle. Elle m'aidait.*

Q : – Quand tu étais au fond de la classe tu essayais de travailler quand même ?

J : – *Je faisais, j’essayais de travailler, de faire. Il y a deux trois trucs je comprenais pas. J’allais voir la femme elle m’expliquait. Après je ne savais pas trop faire.*

Q : – Et quand tu arrivais pas à faire que se passait-t-il ?

J : – *Ben, je savais pas faire ! Madame me disait rien, je faisais rien. Si je connais pas, je vais pas faire semblant que je sais. Et après je riais, je chantais, je rigolais [rires].*

Q : – Et tu faisais ça tout seul ?

J : – *Non, avec Sully [rires]. Il y avait une bonne ambiance [rires].*

Q : – Est-ce que dans la semaine il y avait un autre maître qui venait te chercher pour travailler ? [En posant cette question nous voulions vérifier si Jimmy avait bénéficié d’un accompagnement du RASED]

J : – *Ouais, il me faisait ça, Monsieur C..*

Q : – Tu faisais quoi comme activités avec Monsieur C. ?

J : – *Il nous faisait jouer, on jouait avec lui. On jouait aux petites voitures. Des trucs comme ça.*

Q : – Tout le temps tu jouais aux petites voitures ?

J : – *L’après-midi de une heure et demie jusqu’à trois heure et demie.*

Q : – Tous les après-midi tu allais jouer ?

J : – *Pas tout l’temps. Deux, trois jours comme ça. J’étais pas tout seul, i avait un autre camarade, Lionel.*

Q : – Tu étais en quelle classe à ce moment là ?

J : – *Ah ! Je me rappelle plus bien ! C’était en CE1 que j’avais ça. Parce que quand je suis passé en CE2, [le maître du RASED] m’a dit i faut arrêter de faire des bêtises, parce que sinon ils vont me mettre dans une classe spécialisée. Ben, après j’ai arrêté de déconner. J’ai commencé à suivre un peu.*

Q : – Et c’est là que tu as rencontré un maître bien, tu m’as dit ?

J : – *Ben ! Monsieur H..*

Q : – Il était bien monsieur H.?

J : – *Ah ! Oui ! Il m’aidait lui ! Il riait, il m’apprenait à lire des trucs comme ça. J’étais devant, je riais.*

Q : – Et là tu travaillais en classe ?

J : – *Ah ! Oui ! Peinard.*

Q : – *Et en CM1 ?*

J : – *Et là, je suis tombé sur madame F.. Là, c'était tranquille aussi. C'était l'ambiance. C'était un prof qui venait d'arriver. Les gars i déconnaient un peu, c'était l'ambiance. On suivait les cours, on riait, c'était l'ambiance. Après là, quand je suis arrivé en CM2, je suis tombé sur madame M., là j'ai déconné.*

Q : – *Pourquoi tu as a déconné en CM2 ?*

J : – *C'est elle-même qui m'humiliait. Sully était avec moi. On s'asseyait derrière. [...]. I avait un groupe des plus forts, un des moyens et le groupe en difficulté. Moi j'étais dans le groupe des moyens. Quand elle me mettait dans le groupe, elle me mettait dans le fond. Sully aussi. On nous donnait des leçons on comprenait pas. On jouait, on rigolait, on dessinait. [...]. Jusqu'à ce que le cours était fini.*

[...]. Moi et Sully on savait qu'on allait être au fond. [Alors] on ravageait tout de suite [dès le début des cours]. On riait, on lançait la gomme. On prenait la gomme on faisait n'importe quoi. Et quand je suis arrivé en sixième, j'ai arrêté de déconner.

Q : – *En sixième SEGPA ?*

J : – *Non ! Non ! Sixième normale. Après mon professeur principal, monsieur S. a compris que je pouvais pas suivre, il m'a dit vaut mieux je pars en sixième SEGPA. Comme ça je vais m'en sortir un jour.*

Q : – *Qu'est ce qu'ils t'ont dit pour que tu te décides d'aller en sixième SEGPA ?*

J : – *Je vais arriver à bien suivre les cours, des choses comme ça. Je vais avoir un travail plus rapidement. Parce que j'arrivais pas à suivre du tout les cours. En maths j'avais des difficultés. En français j'avais pas de difficultés. Madame F. voulait pas que je parte. Après ils ont réuni tous les professeurs. Après ils ont dit il vaut mieux que je parte à la SEGPA, je vais mieux suivre les cours.*

Bien que sur le plan comportemental Jimmy n'ait fait aucun effort au cours de sa scolarité à la SEGPA, néanmoins en classe de troisième il sera parmi les meilleurs élèves avec de bonnes notes. Cependant, ces dernières ne lui suffiront pas pour accéder à son projet de devenir « Conducteur d'engins de travaux public ». Par défaut, il sera orienté en BEP « Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures

métalliques ». Accompagné de manière exceptionnelle par son professeur d'atelier du LP, que nous avons rencontré, Jimmy sera admis au BEP deux ans plus tard. Au téléphone, après la réussite à son examen, à propos de ce professeur il nous dit : *« Lui, il me comprenait bien, c'est un bon gars, on pouvait parler, il comprenait bien les élèves en difficultés, pas de problème là-dessus. J'ai bien travaillé, j'ai fait ma part, il a fait sa part. »*

Le texte intégral de David et le récit de Jimmy retranscrit en partie, très riches en enseignements, suffisent pour montrer combien la dimension « relation aux enseignants » est indéniablement constitutive du processus de réussite scolaire ou d'échec scolaire. Si cela ne veut pas dire pour autant que tous les élèves ayant de mauvais rapports avec leurs enseignants sont en échec scolaire, nous avons de bonnes raisons de penser que pour ceux porteurs d'autres difficultés, la dynamique du processus conduisant à la réussite scolaire est davantage affaiblie par les mauvaises relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.

Bien que tous les élèves ne s'inscrivent pas dans cette dynamique, pour nombre d'entre eux, à la dimension « relation aux enseignants » s'associe d'autres phénomènes, tels que les problèmes liés aux questions de langue et de langage dès leur entrée à l'école primaire.

CHAPITRE VI

Ecole, langue(s), identité et difficultés scolaires graves et persistantes

Nombreux sont les travaux qui ont montré le poids des questions de langue et plus précisément du langage dans le parcours des élèves en « difficultés scolaires ». Linguistes, sociolinguistes, sociologues s'y sont longuement investis et leurs résultats de recherches s'accordent sur le rôle central de la maîtrise du langage et des « performances linguistiques »¹ dans « les processus différenciateurs »² de la réussite scolaire. Une étude portant sur le parcours scolaire des élèves de SEGPA à l'île de La Réunion ne peut donc faire l'économie de telles questions.

Cependant, nous allons voir dans ce chapitre que celles-ci ne se réduisent pas à des questions didactiques et pédagogiques, ni à des règles grammaticales. Objet de stigmatisation, lieu de « rapports de forces »³ et d'enjeux identitaires⁴, nous verrons que les questions de langue et de langage constituent une dimension pertinente qui participe à la construction de l'histoire scolaire des élèves dont l'itinéraire passe par la SEGPA.

Toutefois, il convient d'abord de préciser dans quel cadre nous traitons ces questions de langue et de langage. Ici, l'analyse est réalisée dans un espace où coexistent deux langues : le créole réunionnais et le français. Mais la langue ne se

¹ Basil Bernstein, op. cit., p. 29.

² Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan, 1995.

³ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard, 1982b.

⁴ Elisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-formation*, n° 108, mars 1997, pp. 5-17. Voir aussi Stéphane Bonnéry, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp. 152-162.

réduit pas à un code, ni à un système linguistique. Elisabeth Bautier écrit : « *une langue [...] c'est surtout une façon de s'en servir qui correspond à une culture, un ensemble d'habitudes sociales et cognitives* »¹. Et le langage est à comprendre non « *seulement [comme] un système de signes mis en œuvre mais aussi [comme] un mode de socialisation, une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales* »². En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas de chercher des liens de causalité entre pratique linguistique, langagière et « *difficultés scolaires graves et persistantes* », mais de tenter, vu le nombre d'indices relevés, de penser les dynamiques sociales dont l'espace linguistique scolaire réunionnais est le lieu, en termes d'éléments et de phénomènes qui s'additionnent à d'autres pour constituer le processus global d'échec scolaire. Ou plutôt, devrions nous dire, le processus qui, malgré les efforts et les bonnes intentions de nombreux acteurs, particulièrement des agents éducatifs, disqualifie sur le plan scolaire certains élèves et les relègue en marge des circuits « ordinaires ».

Les indices relevés dans les dossiers scolaires dès l'école primaire, puis à la SEGPA, dans les rapports d'incidents, dans le discours des élèves et des enseignants, sont trop nombreux pour que cela ne renvoie pas à des réalités vécues, mais aussi pour que les élèves et leur scolarité n'en soient pas affectés dès leur prime enfance.

Avant de poursuivre, posons quelques éléments de compréhension du cadre dans lequel s'inscrit notre analyse. Paule Fioux chercheur à l'université de La Réunion, qui a dirigé un programme de recherche de 1996 à 2001 sur « *l'enseignement du français en petite section de maternelle à La Réunion* », remarque que nous sommes dans un Département d'Outre-Mer français « *où nombre d'enfants de deux ou trois ans sont non francophones, alors que la langue de l'école où ils entrent est le français. Même si ces enfants ont été et sont en contact avec le français, très présent dans la société réunionnaise, ils ne le parlent pas et n'en comprennent que peu d'usages. En effet, bien que vivant en société plurilingue,*

¹ Elisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage... », op. cit., p. 7.

² Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières...*, op. cit., pp. 21-22.

toutes les familles ne pratiquent pas au foyer un plurilinguisme ordinaire, qui plus est avec les tout petits. Pour eux, la scolarisation implique donc une rupture de langue et de langage, et la nécessité de s'approprier une autre langue : celle de l'école, par laquelle ils découvriront leur autonomie de sujet, et la loi sociale, dans la classe, celle par laquelle ils apprendront à lire, écrire, compter. Ces enfants, pratiquant toujours chez eux et entre pairs la langue de la maison »¹.

Dès lors, même si aujourd'hui les recherches tendent à s'accorder sur le fait qu'il n'existe pas une rupture franche entre le « créole réunionnais » et le français, qu'il n'existe pas deux pôles distincts, le créole et le français, ce qui met à mal le concept de diglossie – pour plus de détail à ce propos voir ci-dessous –, il est difficile d'admettre que de l'entrée à l'école maternelle à la sortie du système éducatif, la situation linguistique de l'île ne génère pas diverses dynamiques qui ne sont pas sans incidence sur la scolarité de certains élèves. En l'occurrence, ceux qui résistent, qui ne se comportent pas d'un point de vue linguistique et langagier comme l'institution scolaire et les enseignants l'attendent, ceux qui malgré leurs multiples contacts avec le français au quotidien, à l'École ou ailleurs, ont du mal à se défaire de leur langue maternelle ou ne veulent tout simplement pas adopter celle de l'École, dont souvent l'itinéraire emprunte le chemin de la SEGPA.

Question vive autant qu'objet très polémique, la problématique liée à la coexistence du créole réunionnais et du français dans l'espace scolaire réunionnais est très complexe, sans pour autant que celle-ci ne soit réduite à une spécificité exclusivement locale².

Au-delà du consensus établi depuis longtemps par les linguistes et les sociolinguistes qui constatent que l'enseignement du français est problématique dans l'espace scolaire réunionnais, il est fort probable qu'en raison de l'absence de projets cadrés et durables, mais aussi de sa place non définie ou parfois dans

¹ Paule Fioux (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris : Editions Karthala, 2001, p. 5.

² Ailleurs comme en Martinique, à l'île Maurice, aux Seychelles et plus largement dans les milieux plurilingues cette problématique se pose également.

certaines écoles définie de manière très relative et « timide » en l'absence de curriculum, « *le créole porte le poids de tous les stigmates que peut véhiculer une langue en situation dominée, et entraîne avec lui, dans une spirale négative, ceux qui ne peuvent s'exprimer qu'à travers lui* »¹. Cette spirale trouve son origine dès l'école primaire, par exemple comme nous allons le voir, quand certains enseignants qualifient de porteurs d'un « *trouble du langage* » les élèves qui s'expriment principalement en créole. Le créole est aussi objet de malentendus quand tous les membres d'un même réseau de communication n'en possèdent pas tous les rouages et mécanismes et, il ne faut pas le nier, cela est parfois catastrophique dans les interactions entre certains agents de l'institution scolaire et les élèves.

Les questions de langue soulèvent aussi celle de l'appartenance sociale et identitaire parce qu'« *elle est le lien de production et de stigmatisation des différences sociales et culturelles, et des différences par rapport à l'école et au(x) savoir(s)* »². Et l'on peut se demander, comme nous le suggère Elisabeth Bautier et Sonia Branca-Rosoff, si certains élèves, en l'occurrence ceux dont l'itinéraire passe par la SEGPA, plutôt que de se soumettre à l'ordre scolaire, donc de réussir à l'école, ne choisissent pas leur appartenance identitaire d'un point de vue langagier, ce qui se manifeste au travers de leur refus de parler français³. Surtout, pour ceux qui en grandissant, à l'adolescence, font de l'usage de leur langue maternelle un élément de reconnaissance de leur propre existence dans lequel ils se réfugient, se replient sur eux-mêmes⁴. Résultat, sans nul doute, là aussi d'un long processus construit.

Il est aisé de comprendre que la situation sociolinguistique de La Réunion génère des interactions de tout ordre qui ne sont pas sans effet sur la scolarité des élèves, surtout ceux de milieux qui ont une pratique langagière assez distante de celle de l'École. Mais, avant de montrer ce qui est ici à l'œuvre, nous allons faire un

¹ Arnaud Carpooran, « Le trilinguisme mauricien en milieu scolaire », in Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang, 2005, p. 174.

² Elisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage... », op. cit., p. 5.

³ Elisabeth Bautier et Sonia Branca-Rosoff, « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p. 196.

⁴ Stéphane Bonnéry, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp. 152-162.

détour par une brève description de la situation sociolinguistique de l'île de manière à éclairer notre propos.

1. Brefs repères sociolinguistiques et l'École à La Réunion

D'abord structurée par le pouvoir colonial esclavagiste, puis par ce même pouvoir mais sans l'esclavage, la société réunionnaise, dont le peuplement, la colonisation, commence véritablement et de manière durable en 1665¹, a été formée et transformée durant toute son histoire par l'accueil sur son territoire étroit « *des populations de statuts différents avec des systèmes de parenté, des modes d'organisation, des systèmes de pensée, des langues et cultures qui ont été érodés, travaillés, remodelés pour contribuer à l'émergence d'une société créole. C'est dans ce contexte que naît et se développe la langue créole, dans un système marqué par la présence dominante du français et de sa variété régionale* »². Inégales d'un point de vue statutaire, les deux langues – créole réunionnais et français – cohabitent sans pour autant que la place du créole soit définie clairement par un projet politique ou éducatif cohérent, auquel participeraient l'ensemble des acteurs : politiques, socio-éducatifs, économiques.

Depuis le début des années 1970, plusieurs chercheurs ont analysé, décrit et défini la situation linguistique de l'île de La Réunion au travers de divers concepts et notions, dont les principaux sont : le bilinguisme, la diglossie, le continuum, et plus récemment l'interlecte.

Si, durant la longue période de 1970 à 2000³, le concept de diglossie, défini « *par la coexistence de deux (ou plus de deux) langues généralement apparentées, de statut social inégal, et fonctionnellement complémentaires* »⁴, s'est imposé

¹ André Scherer, *La Réunion*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994, p. 10.

² Raoul Lucas, « Ecole, langues, société à l'île de La Réunion : quels enseignements ? », *Europe plurilingue*, n°20, 2000, p. 126. La genèse du créole de La Réunion ne faisant pas l'objet de notre travail, pour des données plus détaillées les lecteurs pourront se référer entre autres aux travaux de Robert Chaudenson, par exemple : *Le lexique du parler créole de La Réunion*, 2 tomes, Paris : Champion, 1974.

³ Paule Fioux, *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974 – 2006)*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 21

⁴ Robert Chaudenson, *Créoles et enseignement du français*, Paris : L'Harmattan, 1989, p. 155.

comme théorie explicative de la situation linguistique de l'île de La Réunion dans de nombreuses recherches, à ce jour la tendance est qu'il n'existe pas deux pôles bien distincts, d'un côté le créole réunionnais et de l'autre le français. Nous sommes davantage dans le registre d'un continuum linguistique¹, et Daniel Baggioni avance même l'existence de plusieurs continuums².

Cependant, même si le concept de diglossie semble avoir perdu son heure de gloire, il a marqué de manière durable la conscience collective et, au quotidien, dynamise toujours les discussions, souvent tendues, sur la place du créole dans la société réunionnaise, et principalement à l'École.

Or, au regard de l'évolution de la société réunionnaise du point de vue linguistique et culturel, les concepts de diglossie et de continuum ne semblent plus suffire à rendre compte de la situation sociolinguistique de l'île. C'est ainsi que Lambert-Félix Prudent, professeur en sciences du Langage à l'Université de La Réunion, propose de voir dans le « parler réunionnais » un « *mélange* » de langues. Une forme « *mixte* », de « *mélange* » des deux systèmes, le créole et le français, qu'il appelle l'interlecte³. Cependant, Lambert-Félix Prudent précise que « *l'interlecte n'est pas l'interlangue. L'interlecte n'est pas la variété plus ou moins fossilisée que parlent des créolophones qui cherchent à atteindre une cible française dans une école de la contrainte et de l'insécurité. La zone interlectale est un espace de discours où les Réunionnais quotidiennement "prennent des risques", où ils s'essaient à réussir leurs prises de paroles en contestant plus ou moins consciemment les normes établies* »⁴.

¹ Michel Carayol et Robert Chaudenson, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in Nicole Gueunier et coll., *Les français devant la norme*, Paris : Champion, 1978, pp. 175-190. Daniel Baggioni, « Dalons et paumés de la créolo-francophonie réunionnaise, ou de la difficulté à vivre sans conflit la diglossie français/créole dans un DOM », in Michel Francard (éd.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Vol. 20, 1-2, Actes du Colloques de Louvain-La-Neuve, Vol II, Belgique, Louvain-La-Neuve, Neuvén, Institut de Linguistique, Peeters, 1994, pp. 95-108.

² Daniel Baggioni, op. cit.

³ Pour un éclairage complémentaire à propos de la notion d'interlecte voir Lambert Félix Prudent, « Diglossie et interlecte », in *Langages*, n°61, Paris : Larousse, 1981, pp. 13-38.

⁴ Lambert Félix Prudent, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), op. cit., p. 374.

Néanmoins, si « *les pratiques dominantes sont dominées par le “mélange”* »¹ des langues, cela n'exclut pas pour autant qu'il existe des élèves aux pratiques linguistiques à dominante créole ou francophone et d'autres à la pratique unilingue en famille, c'est-à-dire exclusivement créolophones dans le contexte familial, « *cas de figure [...] encore répandu* » selon Paule Fioux². Et il n'est pas exclu qu'on retrouve massivement ces élèves en SEGPA.

Au regard de nos investigations – entretien auprès des jeunes, rencontres dans les familles, étude des dossiers scolaires –, nombreux sont les élèves et les familles qui privilégient le créole comme langue de communication. C'est peut-être pourquoi, dans certaines écoles et certaines classes, la « *communication éducative* »³ n'est pas toujours efficace et est « brouillée ».

Dans l'espace scolaire, les problématiques liées à la cohabitation du créole réunionnais et du français ne sont pas nouvelles. Dans les années 1960, les faibles résultats aux examens – certificat d'études, brevet élémentaire... – et les retards scolaires sont principalement imputés à une mauvaise maîtrise de la langue française : « *Force nous est cependant de constater qu'une des causes essentielles des échecs et des retards scolaires tient au fait que l'enseignement se donne et que les examens se passent dans une langue [le français] que la majorité des élèves comprend et parle mal.* »⁴

Même si « *une certaine confusion persiste au moment d'identifier les causes linguistiques du malaise scolaire* »⁵, plus récemment les enseignants de l'école primaire attribuent une part importante de l'échec scolaire des élèves réunionnais à

¹ Lambert Félix Prudent, op. cit., p. 372.

² Paule Fioux, « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : Sous l'ombre des stéréotypes, observer le vécu... », in Frédéric Tupin (dir.), *Ecole et éducation. Univers créoles 3*, Paris : Anthropos, 2003, p. 68.

³ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : Edition sociale Française, 2004, cf. chapitre 9.

⁴ Robert Chaudenson, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, tome 1, Paris : Champion, 1974, p. XXVI.

⁵ Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), op. cit., p. 5.

« *la non maîtrise du français* »¹. Mais ce qui est discordant, c'est qu'ils considèrent que la langue maternelle, le créole, n'a que peu d'incidences dans le processus menant aux difficultés scolaires de ces élèves²!

Pour Lambert-Félix Prudent, « *la question principale de l'enseignement dans les DOM en général et à La Réunion en particulier est linguistique et culturelle* »³. Toutefois, il précise que « *pour améliorer les résultats scolaires, les enseignants réunionnais n'ont pas tous besoin de devenir des experts en créole ou en linguistique. Il est cependant raisonnable de penser que, formés à l'accueil des enfants dans leurs langues domestiques, les maîtres du préélémentaire joueraient un rôle déterminant dans l'acquisition du français. Par conséquent, il ne peut être question de bain linguistique et de français exclusif dans les sections de maternelle* »⁴.

Si nombreuses sont les recherches⁵ dont la problématique s'est centrée autour de la description du créole réunionnais depuis les années 1970, avec les contributions pléthoriques de Michel Carayol, Pierre Cellier et Robert Chaudenson et leurs disciples, et si nombreux aussi sont les travaux qui ont pointé du doigt les problèmes que pose l'apprentissage du français en milieu créolophone, peu se sont cependant attachés à approfondir la réflexion engagée par P. Cellier à propos des questions concernant le rapport langue/identité réunionnaise⁶.

Constituant un « *problème social* », nous l'avons déjà évoqué, la place de la langue créole dans la société réunionnaise et dans l'espace scolaire n'est pas sans

¹ Frédéric Tupin, Christine Françoise et Gilles Gombaz, « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention », in Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), *ibid.*, p. 71.

² *Ibid.*

³ Lambert Félix Prudent, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), *ibid.*, p. 374.

⁴ *Ibid.*

⁵ Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (dir.) nous proposent une synthèse non exhaustive mais très riche des travaux ayant pour thème la langue et l'École dans la société réunionnaise : *Un état des savoirs à La Réunion*, Tome 1 : langues, LCF- UMR 8143 CNRS- Université de La Réunion, 2002.

⁶ Pierre Cellier, « Production d'un système linguistique et identité : la situation réunionnaise », in Daniel Baggioni et Martine Mathieu (Co-Resp.), *Culture(s) empiriques(s) et identité(s) culturelle(s) à La Réunion*, Saint Denis de La Réunion, : publication de l'université de La Réunion, U.A. 04 1041 du CNRS, 1985, p. 79-88.

générer au quotidien de nombreux « débats », ou plutôt devons nous dire, des « tensions », « polémiques » et « conflits potentiels », parfois très passionnés. Alimentés par le jeu des jugements et d'opinions spontanés, individuels et collectifs, dont la propagation est favorisée par les quotidiens régionaux – principalement dans la rubrique « *courriers des lecteurs* » –, et par certaines émissions radiophoniques, ces « débats » et « tensions » sont enrichis par les médias, qui contribuent néanmoins au maintien de malentendus et de préjugés.

Cependant, « *les phénomènes sociaux [étant] toujours plus complexes que leur qualification médiatique ou simplement “spontanée”* »¹, la présence du créole et du français dans la société réunionnaise ne se réduit pas à un jeu d'opinions, mais est au centre de réels problèmes sociaux. Les dynamiques et rapports de forces qui résultent de leur coexistence ne s'arrêtent pas aux portes des établissements scolaires et ce, quel que soit le degré : primaire, secondaire ou supérieur.

Il ne faut pas le nier, l'École à La Réunion « *a été un vecteur non négligeable de transformations linguistiques et sociales* »²; « *elle a modifié de façon significative le plurilinguisme réunionnais, en donnant accès au français à des milieux qui n'en avaient pas la compétence* »³, et de fait a transformé les manières de parler, d'agir, de penser et le rapport au monde de la population réunionnaise. Elle n'a pas pour autant annihilé toutes les dynamiques sociales qui résultent de l'interaction de deux langues en présence, que ce soit dans l'espace scolaire ou hors de celui-ci.

Si, comme nous l'avons déjà dit, nombreuses sont les recherches traitant de la situation linguistique réunionnaise ; toutefois, selon les chercheurs, pendant longtemps, l'École à La Réunion et la communauté scientifique ont fonctionné sans véritable relation ni échange⁴, et les différentes étapes franchies par la société

¹ Elisabeth Bautier, « Usage identitaire du langage et apprentissage... », op. cit., p. 6.

² Paule Fioux (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris : Editions Karthala, 2001, p.183.

³ Ibid.

⁴ Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (dir.), op. cit., p. 14.

réunionnaise – décentralisation des pouvoirs, création du rectorat en 1984, etc. – n’ont pratiquement rien changé dans les rapports entre École, langue et culture créole à La Réunion¹, et ce malgré « *le désarroi pédagogique* »² de nombreux maîtres qui, face à cette situation linguistique complexe, attendent toujours des « *réponses institutionnelles cohérentes* »³. Mais d’où viennent les freins à une réelle politique de prise en compte du créole dans les établissements scolaires ? La question a été posée depuis longtemps. Et pour Robert Chaudenson, « *il faut attribuer [les] freinages et [le] conservatisme “pur et dur” aux poids des hommes et des structures* »⁴.

Depuis longtemps et encore récemment, les chercheurs ont pointé du doigt le système éducatif réunionnais à propos du manque d’aménagements et d’adaptations concernant la situation linguistique à La Réunion : « *Faute d’aménagements durant plusieurs décennies, le système éducatif réunionnais, non seulement n’a pas lutté contre les phénomènes liés à la diglossie mais, de plus, a contribué à les reproduire. L’occultation d’une partie du patrimoine linguistique des usagers de l’école a, en effet, entretenu un malaise engendré par l’inégalité statutaire des langues en présence, principalement : créole et français. Ce conflit larvé s’est notamment traduit par des difficultés au plan de la maîtrise de la langue ; difficultés particulièrement aiguës chez les enfants créolophones de milieux sociaux défavorisés et attestées, depuis plusieurs années, par les résultats aux évaluations nationales (CE2, 6^{ème})* »⁵.

En effet, malgré une évolution favorable des textes officiels donnant notamment la possibilité aux enseignants de mettre en place un enseignement bilingue prenant en compte la langue régionale, que ce soit dans les écoles, collèges,

¹ Raoul Lucas, « Ecole, langues, société à l’île de La Réunion : quels enseignements ? », op. cit.

² Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), op. cit., p. 5.

³ Ibid.

⁴ Robert Chaudenson, *Créoles et enseignement du français*, Paris : L’Harmattan, 1989, p. 187.

⁵ Cf. « *propos introductifs* » in Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (dir.), op. cit., p. 13 et Frédéric Tupin, « L’Ecole réunionnaise privée de politique d’aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? » in *Lidil, Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Université de Grenoble, N° 20, 1999, p. 147-164.

ou lycées¹, il appartient aux Professeurs des écoles de faire le choix d'un module Langue et Culture Régionales (LCR) dans leur formation, et à l'Académie de mettre en place un conseil académique chargé de la promotion de la langue et de la culture régionales². La prise en compte du créole dans les classes, au travers de projets didactiques et pédagogiques efficaces, reste toujours une étape essentielle à franchir. A ce propos, Lambert-Félix Prudent considère que ces différentes évolutions « *ne garantissent [...] aucune avancée significative sur le plan de l'équipement linguistique et peuvent même se transformer en "accélérateur de dépréciation symbolique" »*³.

Si, en ce qui concerne la formation des enseignants d'une manière générale, Marie Régine Dupuis observe une avancée significative depuis les années 1970, période pendant laquelle la question de la langue créole à l'école a été éludée, elle conclut cependant que, plus de trente ans plus tard, « *le bilan semble plutôt mitigé* »⁴. Par exemple, elle constate que parmi les Professeurs de Lycées et Collèges (PLC) titulaires du CAPES LCR et stagiaires, peu assurent un service complet dans l'option langue créole pour laquelle ils ont été formés ; elle s'interroge aussi sur la diminution croissante du nombre de candidats Professeurs des écoles dans le module LCR, et se questionne sur la motivation de ceux (PE1 et PE2) qui choisissent l'option LCR⁵. Quant à la formation continue dans le premier degré, elle fait remarquer qu'elle est encore peu développée et reste à l'initiative des circonscriptions, c'est-à-dire des inspecteurs secondés de conseillers pédagogiques. Pourtant, au quotidien, dans les écoles primaires, les maîtres semblent être demandeurs « *de supports, de méthodes, de pratiques pédagogiques. Aussi, d'un point de vue statistique, il y a une relation forte entre le manque de formation, les*

¹ Art. 1^{er}. *Journal Officiel*, Numéro 180 du 5 août 2001, p. 12757.

² Décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001.

³ Lambert Félix Prudent, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in L. F. Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), op. cit., p. 371.

⁴ Marie Régine Dupuis, « Créole et formation des enseignants à La Réunion » in Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds.), *ibid.*, p. 163.

⁵ *Ibid.*, pp. 143-166.

méthodes d'enseignement jugées inefficaces et la présence insuffisante du créole à l'école »¹.

Ainsi, nous voyons la complexité du problème social que constitue la coexistence de la langue créole et du français dans l'espace scolaire réunionnais.

Pour les élèves de SEGPA de notre terrain d'étude, c'est dès le début de leur scolarité, souvent dès la première année, que les choses semblent se jouer dans le domaine de la maîtrise du langage.

2. Quand la pratique de la langue maternelle est considérée comme « un trouble du langage » dès l'école primaire

Au regard des difficultés importantes des élèves orientés en SEGPA dans le domaine de la maîtrise du langage, d'emblée, la pratique en classe de la langue créole amène les enseignants à les qualifier de porteurs d' « un trouble du langage ». Ils sont alors stigmatisés pour la suite de leur scolarité dans la mesure où ledit « trouble du langage » est consigné dans leur dossier scolaire – « *casier scolaire* » – qui les suit durant toute leur scolarité.

Un premier exemple : Fabrice est l'aîné d'une fratrie de trois. La famille héberge également un grand-père et un oncle très âgés. Au moment de sa scolarisation, le père de Fabrice travaille dans un commerce, d'où il est licencié quelque temps plus tard, et sa mère est sans emploi. La langue employée dans le milieu familial est le créole. Dès la classe de CP, Fabrice est pointé comme porteur d'« un trouble du langage ». Dans son dossier scolaire, à la rubrique « *L'enfant présente-t-il un trouble ?* », il est noté : « *Langage : oui (dû sans doute à un retard et s'exprime en créole)* ». Qu'est-ce qui est au principe de cette qualification ? Le processus est très simple. En deuxième année de CP d'adaptation – nous n'avons pu remonter que jusqu'à cette classe – l'institutrice observe que Fabrice est en difficulté

¹ Frédéric Tupin, Christine Françoise et Gilles Gombaz, op. cit., p. 72.

dans le domaine de la maîtrise du langage. Il « *lit quelques mot globaux, les reconnaît. Reconnaît des lettres de l'alphabet* ». En revanche, « *il est incapable d'associer et de lire* ». Et depuis « *cette année seulement* » il « *recopie avec une écriture en minuscule* ». Sous la dictée, il écrit « *quelques mots, petits mots outils (le, la, un, une, avec, les jours de la semaine)* » et en orthographe il est « *très faible* ». Outre ses difficultés dans le domaine de la maîtrise du langage, Fabrice fait peu d'effort pour parler en français et à la SEGPA, il aura la même attitude. Cependant, au CP, classe charnière où les enjeux cognitifs dans le domaine de la maîtrise du langage sont très importants et où le destin scolaire se joue, parler en créole semble être déterminant pour son institutrice : « *Fabrice est au CP d'adaptation, et son institutrice trouve qu'il ne peut plus tirer profit que d'une structure spécialisée. Il s'exprime seulement en créole, avec un langage de niveau très bas, parfois à la limite du compréhensible* » (dossier scolaire de Fabrice). Malgré les progrès réalisés, il n'échappe pas à une orientation en classe spécialisée et sa pratique de la langue créole est un élément cumulatif et renforçateur du processus de sa mise à l'écart : « *Pendant une année, Fabrice s'exprimait de façon incompréhensible (prononciation, articulation). C'est en l'aidant dans son créole + + +, en travaillant sur son vécu, en l'écoutant, en le faisant parler en créole qu'il est arrivé cette année à se faire mieux comprendre. Il peut même faire de petites phrases en français. Un gros progrès en langage, mais le niveau reste bas, très bas. La classe de perfectionnement est demandée vivement* » (dossier scolaire de Fabrice, deuxième année de CP adaptation). Dès cet instant, le destin scolaire de Fabrice est défini.

Un autre exemple : Comme Fabrice et nombre de ses pairs, à son entrée à l'école primaire, Yannick s'exprime en créole, sa langue maternelle, en classe. Non admise dans l'espace social scolaire, celle-ci sera considérée comme un « *trouble du langage* » dont Yannick sera vu comme porteur dès l'âge de neuf ans. Dans son bilan scolaire de sa première année de Clis, à la rubrique « *l'enfant présente-il un trouble ?* » à la ligne « *langage* » l'instituteur note : « *On ne le comprend pas toujours. Utilise le créole* », alors que l'année précédente l'instituteur de la classe de CE1 avait considéré que son langage était « *à améliorer* » et présupposait que les

difficultés scolaires de Yannick étaient liées à ce qui se passait dans son milieu familial : « *L'enfant vit actuellement dans un milieu familial perturbé. Il est très affecté. Il a besoin de structures adaptées à son cas* » (bilan éducatif pour le passage en Clis de Yannick). Le contenu du rapport du psychologue scolaire sera un élément renforçateur dans la procédure d'orientation de Yannick en classe spécialisée : « *Yannick montre un retard de parole qui se caractérise par une tendance à la simplification des structures phonologiques de la langue et l'élocution est hésitante.* » Dans sa deuxième année en Clis, dans la même rubrique « *trouble du langage* », le même enseignant de la première année écrit, à propos de Yannick : « *S'exprime uniquement en créole.* » et en conclusion, précise que Yannick « *a fait de gros progrès dans cette classe, mais tout cela reste encore insuffisant pour un retour en circuit ordinaire* » alors que ses « *parents [...] demandent et envisagent un retour en circuit ordinaire* ». Leur demande restera vaine. Il est intéressant ici d'observer que, d'une année à l'autre, d'un enseignant à l'autre, le « *langage à améliorer* » souligné par l'enseignant de CE1 se transforme en « *on ne le comprend pas toujours. Utilise le créole* » pour l'enseignant de Clis l'année suivante, puis en « *s'exprime uniquement en créole* ». En fait, d'un enseignant à l'autre, la pratique linguistique n'est pas évaluée de la même manière, ce qui dans le processus global d'orientation de Yannick dans la filière spécialisée n'a pas été de moindre importance.

Ainsi, malgré des efforts et des progrès accomplis tant par Fabrice que Yannick, le processus d'évaluation, de jugement et l'existence d'une classe spécialisée dans l'enceinte de leur école sont d'un tel poids qu'il était pratiquement impossible qu'ils ne soient pas exclus du circuit scolaire ordinaire. D'autant plus que leur comportement face à leurs pairs et leur maître ne plaide pas en leur faveur. Fabrice est signalé comme « *taquin, se plaint toujours, "voleur" (pour lui, ce qui est à son camarade est à lui)* », il « *provoque très souvent certains de ses camarades pour créer des situations de conflits et écoute la maîtresse avec de grandes difficultés* ». Yannick « *s'absente souvent, quelquefois agressif avec ses camarades, veut jouer au petit chef* » et avec ses maîtres « *instable et capricieux* » et « *il vit [...] dans un milieu familial perturbé* ».

Fabrice et Yannick feront l'intégralité de leur parcours scolaire en classe spécialisée à l'école primaire, puis adaptée à la SEGPA. Ils quitteront le système éducatif sans qualification. Yannick mettra un terme à sa scolarité en première année de lycée professionnel et Fabrice terminera son parcours scolaire à la SEGPA, sans orientation : plus précisément, rien ne lui sera proposé comme possibilité de poursuite d'études. Des histoires scolaires comme celle de Fabrice et de Yannick ne sont pas des cas isolés. Il n'est pas rare de relever dans des dossiers d'école primaire des élèves orientés en SEGPA des annotations similaires, leur faisant porter un « *trouble du langage* » au regard de leur pratique de la langue créole, que cela soit à l'oral ou à l'écrit. Voici quelques exemples relevés à la ligne « *trouble du langage* » dans les dossiers scolaires : « *Pratique le créole uniquement, même à l'écrit.* » « *Parle le créole.* » « *S'exprime en créole.* » « *S'exprime qu'en créole.* » « *Créolophone.* » « *Ecrit en créole.* » « *Créole uniquement.* » « *Parle que créole.* » « *Parle uniquement le créole.* » « *Il persiste pour s'exprimer en créole : a du mal à s'exprimer à l'oral et à l'écrit : c'est souvent incompréhensible.* » Nous relevons aussi des formulations du type : « *L'enfant présente-il un trouble ? Langage : Bon (mauvaise maîtrise du français)* ».

A titre indicatif, pour les élèves orientés en sixième SEGPA à la rentrée scolaire 2005-2006 dans les douze SEGPA de notre terrain d'étude, sur deux cent cinquante et un dossiers consultés, quarante-deux comportent des remarques similaires à celles citées ci-dessus : « *uniquement créole* » ; « *plus d'aisance en créole* ».

Pour certains élèves comme William, élève de la SEGPA-C, le vocable « *déficient* » sera littéralement employé en lien avec sa difficulté à s'exprimer en français. Tout le long de son itinéraire à l'école primaire, différents enseignants considéreront sa difficulté à s'exprimer en français comme un « *trouble du langage* » : « *Très déficient, s'exprime difficilement en français. Dans les situations langagières a beaucoup de mal à répéter une simple phrase en français* » (comptendu enseignant de la 3^{ème} année de CP). « *Mélange de français et de créole* » (1^{ère} année de Clis). Compte tenu de l'insistance de l'élève à pratiquer de manière

mélangée le créole et le français, dans sa dernière année à l'école primaire, l'enseignant conclut que son absence de progression et ses difficultés dans les apprentissages sont dues aux interférences des deux langues : « *Usage de la langue maternelle avec les interférences créole/français = difficultés* » (4ème année de Clis). La seule issue qui lui est proposée est une orientation en classe de sixième à la SEGPA-C, considérée comme un itinéraire « *qui lui permettra de bénéficier d'un soutien encore plus adapté à ses besoins* » (conclusion du directeur d'école).

Or, dans les SEGPA, aucun dispositif spécifique n'est prévu pour la prise en charge des élèves à la pratique linguistique mélangée et encore moins pour ceux qui sont créolophones unilingues. Durant toute sa scolarité à la SEGPA-C, à aucun moment William ne s'est résolu à parler français. A la fin du premier trimestre de la classe de sixième, l'enseignante précise : « *William est un enfant agité, il parle sans arrêt.* » Cependant « *le langage n'est pas toujours celui qu'il faut* ». En fait William s'exprime uniquement en créole, que ce soit dans la classe ou hors de celle-ci ; nous l'avons suivi durant trois années, deux ans à la SEGPA et une année au CFA. Par ailleurs, en ce qui concerne les élèves originaires de Mayotte, leur pratique lacunaire du français, langue de l'École, est également problématique et pointée par les enseignants. Au point que l'on peut s'interroger légitimement quant à leur orientation en SEGPA, surtout pour ceux qui y sont orientés après seulement un an de présence à l'île de La Réunion, et parfois moins. En témoignent les remarques suivantes relevées dans quelques-uns de leurs dossiers scolaires : « *Comprend mal le français.* » « *Ne maîtrise pas le français, ni le créole.* » « *Difficultés liées à la langue française.* » « *Pas de compréhension du français.* » « *Parle pas le français.* » « *Problème de langue.* »

La langue du milieu familial est également indiquée comme élément participatif au processus d'inadaptation scolaire de ces élèves : « *Milieu familial non francophone.* » « *Maman ne parle pas le français.* » « *Parent non francophone.* » « *La mère ne parle pas le français.* »

Si tous les enseignants n'associent pas le fait de parler créole à un « *trouble du langage* », pour autant, certains n'en considèrent pas moins que sa pratique exclusive constitue un frein à l'apprentissage du français, en l'occurrence dans sa forme scripturale : « *Pas de trouble, mais ne s'exprime qu'en créole, d'où de grandes difficultés à passer au français écrit.* »

Ainsi, on voit combien dans le processus de mise en marge du circuit scolaire ordinaire d'un certain nombre d'élèves, leur pratique de la langue maternelle constitue des éléments participatifs. Cumulé à diverses difficultés, au regard du cadre de référence évaluatif et de jugement des enseignants, s'exprimer en créole constitue sans conteste un élément de poids dans le processus qualifiant les élèves rencontrés de porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes ». Mais qu'est ce qui est au principe de ce processus ?

Il est illusoire et prétentieux de prétendre pouvoir apporter des éléments de réponse sans nuances au processus à l'œuvre. D'autant plus que ce n'est pas l'objectif de ce travail. Néanmoins, en nous aidant de quelques travaux de spécialistes des questions de langue, il nous semble possible d'apporter quelques éclairages.

Avant tout, « *ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires significatives en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions et en particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent.* »¹ Et « *un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut être loin d'aider vraiment les élèves* »². Ces propos d'Elisabeth Bautier laissent entendre que, même si la pratique linguistique d'un élève s'éloigne quelque peu de la pratique formelle, admise et instituée par l'École, l'élève doit quand même pouvoir participer aux

¹ Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales...*, op. cit., pp. 24-25.

² Ibid.

différentes activités autour du langage. Il est clair qu'une pratique pédagogique se centrant uniquement sur l'apprentissage du français comme activité langagière ne profite pas aux élèves, surtout ceux qui, dès le début de leur scolarité, sont en difficulté dans le domaine de la maîtrise du langage : « *Le langage ne se réduit pas au français.* »¹

Par ailleurs, il serait plus judicieux d'expliquer « *à l'enfant qu'il a la chance d'être bilingue et qu'il est normal qu'un bilingue travaille certaines zones complexes de la langue. [...]. Mais s'il ne s'agit pas d'un bilinguisme potentiel, mais de non-maîtrise du français standard et du français grammatisé par des élèves en grandes difficultés scolaires, leur apprentissage devrait pareillement être assuré* »². Ce qui est moins porteur, c'est de faire « *comme si ce bilinguisme était invisible* » et ne « *jamais [le] commenter avec l'élève* »³.

Mais comment mettre en œuvre un tel projet éducatif de développement cognitif et langagier et l'amener à son terme quand la langue maternelle d'un nombre non négligeable d'élèves n'est pas officiellement admise dans l'école, même si on observe ici et là quelques tolérances ; et en outre, quand aucun curriculum ni organisation adaptés n'existent pour la prise en charge de ces élèves ?

Si les enseignants exigent que les élèves ne s'expriment qu'en français dans les activités langagières en classe, dès lors, la pédagogie qui place le langage au cœur des apprentissages⁴ trouve dans le contexte réunionnais une de ses limites. Et c'est ainsi que, d'un point de vue pratique linguistique, l'École dans la société réunionnaise ne semble pas profiter également à tous les enfants, et ce, dès les premières classes de l'école primaire, comme c'est le cas pour l'ensemble des élèves que nous avons rencontrés, situations déjà constatées et dénoncées par de nombreux travaux depuis les années 1970. Nous les avons déjà cités. En fait, en « *univers créole* », selon Paule Fioux qui s'appuie sur les expériences Mauricienne et

¹ Op. cit., p. 24.

² Elisabeth Bautier et Sonia Branca-Rosoff, op. cit., p. 200.

³ Ibid.

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-t-on à l'école maternelle ? et Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire ?*, Centre National de Documentation Pédagogique, XOéditions, 2002 et 2008.

Seychelloise entre autres, le français ou l'anglais constituent un « *obstacle cognitif* » pour les élèves créolophones. « *La contrainte linguistique inhibe, en quelque sorte, les facultés de l'écolier, ce qui peut entamer l'estime de soi, et générer le dégoût de l'école, ou son rejet, plus ou moins violent, voire l'abandon.* »¹

Et cela prend des proportions démesurées quand elle se traduit par la stigmatisation, la marginalisation, la disqualification de certains élèves, dès leur plus jeune âge, pour certains pratiquement dès l'entrée à l'école primaire, à cause, en partie, de leur pratique linguistique. Dans ces cas, la pratique de la langue créole est vue sous un angle « déficitaire ». Tout se passe comme si « *compte tenu des enjeux sociaux et cognitifs liés à la maîtrise de la langue, un élève dont les productions lexicales et syntaxiques ne correspondent pas aux attentes scolaires est rapidement stigmatisé ; plus, il peut être inféré de ces productions une incapacité cognitive, une difficulté d'apprentissage, un écart dans les références culturelles qui influencent largement le comportement enseignant, ses attentes à l'égard de l'élève* »². Aussi, dans le processus à l'œuvre, ne négligeons pas le poids de certains éléments liés directement au maître et à sa pratique : les effets maîtres³, l'ancienneté dans la profession⁴ et dans l'exercice auprès d'élèves en difficultés de surcroît créolophones, l'envie de s'investir, les jugements scolaires⁵, etc.

3. « *On ne le comprend pas toujours. Utilise le créole* » : pratique de la langue maternelle et enseignants en difficulté

Si tous les élèves de SEGPA sont en difficulté dans le domaine de la maîtrise du langage formel admis dans l'École, nous relevons également que certains

¹ Paule Fioux, « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif... », op. cit., p. 69.

² Elisabeth Bautier, « Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : Individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne », in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, p. 10.

³ Alain Mingat, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école », *Revue française de pédagogie*, n°95, 1991, pp. 47-63.

⁴ Pascal Bressoux, « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? », *Revue française de pédagogie*, n°93, 1990, pp. 17-26.

⁵ Pascal Bressoux et Pascal Pansu, op. cit.

enseignants sont eux aussi en difficulté face aux élèves qui usent de leur langue maternelle en classe, ou ailleurs dans l'espace scolaire.

En témoigne le rapport d'incident ci-dessous qui montre que parfois, les enseignants ont besoin d'un traducteur. Après le vol d'un stylo, le professeur annonce à Damien, élève de la SEGPA-K, qu'il va faire un rapport. Cependant, Damien s'exprime en créole, langue dont le professeur ne maîtrise pas les rouages. : *« Lorsque je lui ai dit que j'allais faire un rapport, il m'a en retour menacé de mort : “ Si mi rencontre a ou dans le chemin, mi tu a ou”. « Après l'intervention de M. R. qui m'a traduit ses propos »¹. Il a répété ses menaces : “ si mi rencontre à zot dans le chemin, mi tu a zot”»* (rapport d'incident, professeur d'EPS pour les élèves de SEGPA). Il est à noter que Damien a été expulsé du lycée professionnel au bout de trois semaines de cours seulement après sa sortie de la SEGPA.

Autre exemple : Dans une discussion très tendue entre la directrice de la SEGPA et un professeur de lycée professionnel qui enseigne pour la première année à l'île de La Réunion, on peut noter : La directrice reproche à l'enseignant de *« ne pas tenir ses élèves »* et de *« les laisser se balader dans les couloirs de la SEGPA »*. L'enseignant lui explique que sa difficulté est ailleurs : *« j'ai des problèmes de langue, je ne comprends pas ce qu'ils [les élèves] me disent. Surtout quand ils vont vite. Cédric, je crois qu'il profite un peu, comme je ne comprends pas il en abuse. C'est vrai que je les ai mis à la porte [de la classe] plusieurs fois. Mais ça ne veut pas dire que je ne sais pas tenir mes élèves. Je ne comprends pas ce qu'ils disent ! [Sur un ton agacé]. »* Et au cours d'une discussion informelle, il nous avouera : *« La plupart du temps, je ne les comprends pas, ils parlent un créole que je ne comprends pas. »* De fait, cet enseignant ne fera qu'une année et demie dans cette SEGPA et à l'île de La Réunion. Il préférera demander une mutation.

En analysant les conflits entre certains enseignants et les élèves dont la langue de communication est exclusivement le créole, on arrive à mettre au jour

¹ Souligné par nous.

certains phénomènes qui, semble t-il, sont à l'origine de malentendus qui génèrent parfois des tensions. La situation suivante en est un exemple caractéristique. Dans l'impossibilité de se faire entendre par une grande partie de la classe de troisième de la SEGPA-C, le professeur d'EPS décide d'annuler son cours et de porter le problème dans le bureau de la directrice : – « *C'est impossible de travailler, ils sont incontrôlables. Ben, Stéphane et Sonia se bagarrent et la classe ne fait rien pour que cela s'arrête !* »

La directrice rassemble les élèves dans une classe en présence du professeur d'EPS :
« Directrice : –*Maintenant dites moi ce qui se passe ?*

Le professeur : –*Dès huit heures ils étaient agités, impossible de travailler, de commencer le cours, Ben, Stéphane, Sonia se rentrent dedans, s'insultent* ».

Tous les élèves veulent donner leur version des faits et parlent créole. La directrice demande à chacun de faire l'effort de s'exprimer en français, de parler à chacun son tour et de lever la main pour demander la parole. Tous les élèves persistent à parler créole.

Ils écoutent le professeur d'EPS sans pour autant adhérer à son propos. D'ailleurs, par des balancements de tête certains d'entre eux manifestent clairement leur désaccord avec la situation décrite par l'enseignant. Les élèves se sont calmés, mais le climat général reste tendu. Cela se remarque par les regards foudroyants orientés vers le professeur. Au bout de quelques instants, le professeur demande à partir parce qu'il a cours avec une autre classe. Les élèves se retrouvent donc en classe avec la directrice. La discussion continue et très vite les élèves donnent leur interprétation de la situation. Stéphane dit : « *Monsieur B.* [le professeur de sport] *li konpran pa se ke nou di, li kroi ke nou jur a li* [il ne comprend pas ce qu'on dit, il croit qu'on l'insulte]. » Un autre élève enchaîne en disant : « *Il dit qu'on est des débiles, des animaux, qu'on n'arrivera à rien.* » Les autres camarades acquiescent pour certains d'un signe de la tête, et pour d'autres par « *nou lé pa dé zanimou nou* [nous ne sommes pas des animaux] ».

« La directrice : –*Qu'est ce que vous dites du professeur ?* [Avec l'air d'être surprise par les propos des élèves].

Ben : –*Nou di antr nou et li kroi ke nou jur a li* [nous parlons entre nous et il croit qu'on l'insulte].

La directrice : –*Vous dites quoi entre vous ?*

Plusieurs élèves parlent simultanément et leurs propos sont similaires : –*On jur, nou di dé mo, nou jur sur la maman, la sèr. Sé nou sa madam. Il* [le prof d'EPS] *kroi ke nou jur a li.* [On s'insulte, on injurie la mère, la sœur. C'est notre manière de faire, ça se passe entre nous madame. Le professeur, il pense qu'on l'insulte].

La directrice : – *Et pourquoi vous ne travaillez pas ?*

Plusieurs élèves se manifestent et Ben dit : –*li* [le prof d'EPS] *trèt à nou* [expression pour dire qu'on se fait insulter], [Rires dans la classe].

Romain : –*Li konpran pa se ké nou di* [Il ne comprend pas ce qu'on dit] ».

La directrice met un terme à la discussion en expliquant aux élèves qu'ils sont à la SEGPA pour travailler et non pour faire autre chose, et que la prochaine fois les fauteurs de troubles seront punis. Le professeur de sport, convoqué ultérieurement pour faire une mise au point en équipe pédagogique, avouera ses difficultés de compréhension de la langue créole : « *Ils* [les élèves] *parlent trop vite, je ne comprends pas. Parfois je comprends. C'est surtout les filles que je comprends, elles parlent moins vite et un peu français.* »

Nous nous retrouvons seul avec les treize élèves dans la classe. Nous leur demandons ce qu'ils veulent dire en disant que le professeur ne comprend quand ils parlent. Voici leurs propos. En fait le professeur de sport ne comprend pas quand les élèves parlent créole il demande à certains d'entre eux de traduire en français ce que disent leurs camarades. Nous traduisons les textes en français.

« Sonia : – *Il demande à quelqu'un de traduire quand on parle* [en créole].

Question : – Qui traduit ?

Sonia : – *Virginie et Claudia.* » [Deux des meilleures élèves de la classe].

Romain : – *Il croit qu'on l'insulte quand nous parlons créole. On parle fort, il croit qu'on l'insulte. On rit, il croit qu'on l'insulte.*

Question : – Vous riez de quoi ?

Sonia : – *De sa manière de parler, de nous demander, sa manière de nous demander ce qu'on dit en créole.* »

Et Sonia insiste : – *Il ne comprend pas quand on parle.*

Rappelons que l'ensemble des élèves de cette classe est créolophone. Pour certains d'entre eux, leur dossier scolaire précise qu'ils s'expriment uniquement en créole et ce depuis l'école primaire. Pendant deux années consécutives, cette classe a été considérée comme la plus difficile de cette SEGPA.

D'une manière générale, l'exemple ci-dessus, révélateur d'autres, montre clairement le poids des malentendus dans les interactions scolaires. Ici, l'écart important entre la langue des élèves et celle de l'enseignant renforce les dynamiques à l'œuvre et *in fine*, il est impossible de travailler ou d'établir une « *communication éducative* ». Cependant, il est intéressant d'observer, en creux de cette situation, que nous sommes en présence de phénomènes similaires à ceux relevés ailleurs en d'autre lieu : la problématique des usages langagiers des jeunes de cités métropolitaines dans l'espace scolaire¹. Du coup, on peut transposer certaines préconisations pour atténuer les phénomènes à l'origine des malentendus langagiers. Une des principales recommandations est, selon Elisabeth Bautier, « *que les enseignants connaissent mieux les usages du langage des jeunes et leurs significations sociales et culturelles ; les jugements portés, les interventions des enseignants, les situations d'apprentissage pourraient ainsi être plus pertinents, plus justes, parce que fondés : on s'apercevrait ainsi, par exemple, que les formes d'insultes ne sont pas toujours des insultes, que les formes considérées comme vulgaires ne sont pas telles pour ceux qui les produisent* »².

En fait, dans l'espace scolaire réunionnais, l'effort à produire par un grand nombre d'agents éducatifs est double : premièrement, s'informer sur la structure de la langue créole sans pour autant « *devenir des experts en créole ou en linguistique* »³, et deuxièmement mieux connaître « *les usages du langage des jeunes et leurs significations sociales et culturelles* ».

¹ Elisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage... », op. cit.. et Stéphane Bonnéry, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », op. cit.

² Ibid., p. 8.

³ Lambert Félix Prudent, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », op. cit., p. 374.

4. Pratique de la langue créole en classe

Quand les élèves nous parlent de leur expérience scolaire, certains mettent en avant leur pratique de la langue créole en classe. Mais ils font souvent à ce propos référence à des expériences négatives où ils se sont sentis « rabaissés », « humiliés ». Pour expliquer les dynamiques à l'œuvre, nous allons commencer par relater les expériences vécues par trois élèves, deux garçons et une fille, de la classe de quatrième de la SEGPA-C, au début de l'année scolaire 2007-2008 : Lorenza, Jules, Reynald.

Voici ce que nous dit spontanément Reynald quand nous lui demandons ce qu'il a retenu de sa scolarité à l'école primaire : « *Lé mèt èk mètrès té i vé pa nou koz kréol. Kan navé in problèm o tablo, kan nou di la répons nou té i di an kréol* [Les maîtres et les maîtresses ne voulaient pas qu'on parle créole. Quand il y avait un problème au tableau, nous on donnait les réponses en créole]. *Té i grogn a nou* [les enseignants nous grondaient]. *“Parle français !” Té i di a nou* [ils nous disaient]. » Les propos de Reynald révèlent qu'il a vécu cette expérience auprès de plusieurs enseignants ; il met l'accent sur sa scolarité en classes de CM1 et CM2, ses plus proches souvenirs : « *Après elle* [la maîtresse de CM2] *i mété si le karné d'not : “ Ne fait aucun effort pour parler français ”. Té i obliz a nou parle fransé, mé té i èsplik pa nou les mots. Bin nou nou koné pa nou* [Après la maîtresse notait sur le carnet de notes : “ Ne fait aucun effort pour parler français”. Les maîtresses nous obligeaient à parler en français, mais ils ne nous expliquaient pas les mots. Alors que nous on ne sait pas]. *La maîtresse té i fé ont a moin dovan tout moun. Kan moin té i koz kréol i di tout moun aplodi a moin. Tou l' moun té i ri* [la maîtresse, de la classe de CM1, me faisait honte devant les élèves. Quand je parlais créole, elle disait aux élèves de m'applaudir, toute la classe riait], [Reynald baisse la tête et se gratte le cuir chevelu] ».

Jules, un camarade depuis l'école primaire ayant vécu la même expérience que Reynald, dit : « *Les zot zélève té i moukat a nou* [les autres élèves se moquaient de nous], *mé moin mi té an fou moin* [mais moi je m'en foutais moi]. »

Et Lorenza, une copine de Reynald, toujours a propos de la pratique de la langue créole en classe, rajoute : « *Elle était raciste avec nous. Elle faisait pareil avec nous. Les élèves i riaient, i moukaté a nou* [les élèves riaient et se moquaient de nous]. » A l'école primaire, Lorenza n'était pas de la même promotion que Jules et Reynald, mais a connu les mêmes enseignants avec une année de retard dans son cursus scolaire. Ce qui signifie que d'une année à l'autre, la pratique décrite par Jules et Reynald se reproduisait.

Au regard de ce que nous avons pu observer dans les classes de SEGPA, principalement dans la SEGPA-C, la SEGPA-K et la SEGPA-B, en demandant aux élèves, qui usent de la langue créole, de s'exprimer en français, l'intention des enseignants n'est pas de porter atteinte à leur dignité. En leur demandant de reformuler leurs phrases en français, le but est de tenter de les amener à adopter ou du moins à se rapprocher, d'une attitude de locuteur reconnue par l'institution scolaire. Ce sont les principes fondateurs de l'École républicaine qui sont en jeu : une même langue pour tous. Dans les classes de quatrième et de troisième où ces scènes se produisaient, les élèves se « charriaient » effectivement entre eux. L'élève qui se faisait reprendre était l'objet de moqueries, et très vite il se taisait, malgré l'insistance de l'enseignant lui demandant de terminer sa phrase en français. Nous n'avons pas le sentiment que ces situations étaient humiliantes et portaient atteinte à la dignité des élèves. Cependant, il arrivait, et même souvent, que l'élève victime de moquerie profère des insultes en créole envers ses pairs. Ces pairs lui répondaient par des insultes et ainsi de suite. *In fine* la situation devenait incontrôlable. Une fois, dans la SEGPA-B, cela s'est terminé par une bagarre entre deux élèves en classe.

Nous sommes certain qu'à l'origine, l'intention des enseignants n'est pas de porter atteinte à la dignité des élèves en leur demandant de s'exprimer en français dans les séances d'apprentissages. En fait, le poids de la langue dans l'identité des individus est tel que dès qu'ils sont dans une position affaiblie, au tableau ou à leur place, seuls face à des camarades qui se moquent, ils se sentent rabaissés, humiliés. A l'école primaire, ces situations semblent être vécues de manière encore plus dramatique.

Si l'intention objective des enseignants n'est pas de porter atteinte à la dignité des élèves, dans les faits, elle est vécue comme telle par ces derniers : « un rabaissement », une « humiliation ». Au tableau, l'élève est seul face à ses camarades de classe, qui, dans le cas de Lorenza, de Jules et de Reynald, applaudissent, rient et se moquent suite aux remarques de l'enseignant. Et comme nous le dit Pierre Merle, ce type d'expérience est « *souvent perçu comme une sorte de "passage à tabac" scolaire. La classe se transforme alors en arène et l'élève subit une sorte de mise à mort symbolique de son statut d'élève devant ses camarades* »¹. Ici, le processus de mise « à mort symbolique » est renforcé chez les élèves en très « grandes difficultés scolaires » par le sentiment que les enseignants veulent porter atteinte à leur dignité en leur demandant de parler français, et donc en minimisant leur langue maternelle. En fait, la demande des enseignants est vécue comme une interdiction de parler créole en classe. Ainsi, le processus à l'œuvre est fondé sur des malentendus entre l'intention réelle des enseignants et l'interprétation qu'en font les élèves.

Ben, élève de la classe de troisième de la SEGPA-C, garde encore les traces de ces expériences vécues comme humiliantes, au point qu'il est devenu réfractaire à la pratique de la langue française et donc ne parle que créole. Quand nous lui demandons pourquoi il ne fait pas l'effort de parler français, il nous répond : « *Moin mi koz an kréol moin. Sa mon langaz sa. Tou l'temps mi koz kréol* [Moi je parle en créole c'est ma langue. Je parle tout le temps créole]. » Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il ne comprend pas le français². Par contre, les productions d'écrits, les écritures sous la dictée et, de manière plus large, la maîtrise du langage dans le cadre formel scolaire restent très problématiques pour Ben. Par exemple, en dictée de mots, il écrit : « *insi=ainsi ; odesous=au-dessous ; binto=bientôt* ». Ce qui est au principe du processus de rejet de la langue française par Ben est en partie à chercher au début de sa scolarité à l'école primaire. L'entretien que nous avons eu avec le deuxième concubin de sa mère nous livre quelques éléments à ce propos. Depuis «

¹ Pierre Merle, *L'élève humilié...*, op. cit., p. 35.

² Au cours de l'entretien que nous avons eu avec lui, nous ne parlions que en français et Ben répondait en créole.

tout petit il [Ben] est comme ça. Il parle toujours en créole. [...] Sa maman était convoquée tout l'temps [à l'école primaire]. Le maître a dit à sa maman d'aller voir un docteur [orthophoniste]. "Ben à des difficultés et il parle que créole." Elle s'est énervée. Elle n'est pas partie [consulter un orthophoniste] ». Ben s'exprime à tout moment en créole : « Ben i parle tout l'temps le créole, à l'école aussi. C'est pour ça que le maître a dit d'aller voir un psychologue [voulant parler de l'orthophoniste]. [...]. Sa maman a dit qu'il n'a pas besoin de ça, elle a envoyé tout le monde c... ». Au cours d'un entretien au domicile familial, la mère de Ben confirme cette expérience vécue. Cependant, elle nous dit aussi que Ben a été stigmatisé et humilié à propos de sa manière de parler : « Il prononçait pas bien les mots, les élèves riaient dans la classe. La maîtresse m'a dit d'aller voir un docteur. Ben voulait plus aller à l'école. » En effet, dès la classe de grande section, il est signalé dans son dossier scolaire à la rubrique « l'enfant présente-il un trouble ? Langage : défaut de prononciation et d'articulation », et en classe de CM1, dans le bilan le scolaire de Ben, le maître note toujours dans la rubrique « trouble du langage : Un cheveu sur la langue. Des problèmes à répéter certains sons ». Finalement, sa mère a accepté que Ben soit suivi par un orthophoniste. A l'école primaire, Ben ne s'exprimait qu'en créole et à la question « que faisait le maître à ce moment là ? » Sa réponse est sans équivoque : – « i dizé a moin va dann fon si mi vé pa koz fransé [Il me disait va dans le fond de la classe si tu ne veux pas parler français]. »

Ainsi, même si elles sont fondées sur des malentendus, il est difficile d'admettre que de telles expériences , ajoutées aux autres événements et phénomènes qui trament la scolarité des élèves de SEGPA dès l'école primaire, ne sont pas sans effet et n'affaiblissent pas le processus d'estime de soi. « *Tout porte à croire que le changement d'utilisation du langage met en cause l'ensemble de la personnalité d'un individu, le caractère même des relations sociales qu'il entretient, ses référents logiques et affectifs et la conception qu'il se fait de lui-même.* »¹

¹ Basil Bernstein, op. cit., p. 59.

Les récits de Lorenza, Jules, Reynald et Ben livrés quelques années plus tard et accompagnées des « *vibrations de leur physionomie* »¹ [baissent la tête, bougent sur leur chaise, la voix éraillée, le visage rougi, pour certains des larmes aux yeux] montrent que ces élèves n'ont pas été insensibles aux expériences qu'ils ont vécues.

Pour d'autres élèves, il apparaît que la question linguistique est indissociable de la dimension identitaire. D'ailleurs, cette dimension apparaît en filigrane au fil des analyses ci-dessus. Les écrits suivants relevés dans le dossier d'école primaire d'Allan, élève scolarisé à la SEGPA-K, illustre explicitement ce phénomène : « *Refuse de parler le français.* » « *S'exprime particulièrement en créole, mais conscience de la langue française. Bonne articulation et élocution.* » « *Allan s'exprime essentiellement en créole et semble refuser le français.* »

5. Langue et identité : conflits maîtres/élèves

Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus en posant les éléments théoriques sur lesquels se fonde l'analyse de ce chapitre, une langue n'est pas qu'un outil de communication, un code élaboré ou non ; elle est aussi partie intégrante des individus² qui en possèdent les rouages, les mécanismes. C'est-à-dire que dans sa conception la plus large, la langue est une composante de l'identité, quelque chose d'intime par laquelle et dans laquelle l'individu se découvre, se construit, se transforme en tant que sujet « social, subjectif, cognitif », qui en retour découvre, construit, transforme, et contrôle le social : « *L'enfant n'acquiert pas la langue indépendamment des rapports sociaux qu'elle exprime, des fonctions sociales qu'elle assume.* »³

Cependant, même si « *en contexte créolophone, la légitimité de la langue de l'école, français, ou anglais, est parfois récusée par l'usager du système éducatif au*

¹ André Sirota, « Humilier autrui » in Gilles Amado et Florence Giust-Desprairies, *L'école : lieu de socialisation ?* Paris : Editions ESKA, 1999, p. 114.

² Basil Bernstein, op. cit.

³ William Labov, *Sociolinguistique*, Paris : Editions de Minuit, 1976, p. 33.

nom de la reconnaissance identitaire de sa langue familiale »¹ ; Paule Fioux suggère la prudence sur cette dimension identitaire « subjective » de la langue ; elle s'interroge : « Est-ce de la part de l'adolescent, le masquage d'une incompétence, d'une inhibition ; une revendication de son identité créole, cristallisée sur la langue, qui conduit au rejet de l'école ; ou une rupture avec la loi de l'adulte qui passe par l'affirmation de la langue de ses pairs, des terrains de jeux et de la rue, le créole ? Sachant qu'un jeune en échec scolaire ne peut accepter "froidement" comme telle cette mise au ban de l'école, il est fort difficile de sérier le sens de ces conduites toujours "polysémiques" sous le rapport de l'identité revendiquée "pour soi" et "pour autrui". »²

En ce qui nous concerne ici, à première vue, il est fort probable que certains élèves usent de leur langue maternelle comme d'un espace de retrait, parfois pour instituer une certaine distance entre eux et les agents éducatifs. Au fil des « difficultés scolaires » s'accumulant, s'amplifiant, se renforçant, tout fonctionne comme si dans les relations avec l'institution scolaire et ses agents, la langue constituait un espace, un lieu dans lequel se réfugient, se replient les élèves. Aussi, il est possible que, face à l'ennui en classe et à des activités scolaires peu valorisantes et peu mobilisatrices, les élèves se replient également dans cet espace qui constitue pour eux un « bouclier », de défense.

Pour les enseignants de français du collège où est annexée la SEGPA-B, « nombreux sont les élèves qui, s'accrochant à leur langue maternelle, pensent faire là un acte identitaire par rapport à leur culture d'origine »³. Il n'est pas exclu que, par cet acte, les élèves manifestent leur rejet de l'École, parfois des enseignants, ou encore de certaines activités d'apprentissage qu'ils considèrent comme déstabilisantes.

¹ Paule Fioux, « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif... », op. cit., p. 70.

² Ibid.

³ Lettre datée du 10 avril 2007 à propos de « la pratique du français au sein du collège » et signée par les professeurs de français et les assistants pédagogiques du collège de rattachement de la SEGPA-B adressée à la principale.

Dès lors, dans ce type de situation, certains enseignants sont en difficulté quand ils ne maîtrisent pas les rouages de la langue créole. Lisons ce que nous dit un Professeur des écoles de la SEGPA-L : « *Moi je me retrouve en difficulté. Les élèves revendiquent leur identité créole. Ils me font savoir que je suis blanche, que je viens d'arriver. Ils parlent beaucoup en créole. Je ne comprends pas ce qu'ils disent. Donc moi, je me retrouve en difficulté. Ils me demandent de parler créole pour qu'ils puissent me comprendre. Quand je suis arrivée, je me suis retrouvée avec un autre public que la Métropole. Ce ne sont pas les mêmes élèves, ce ne sont pas les mêmes difficultés. Il y a un moment que je me demande ce que je fais là. En classe ils ne parlent pas ils crient, il y a un niveau sonore important. Il y a des moments, je n'arrive plus à suivre.* »

Cependant, si ce qui se passe avec cette enseignante contribue à expliquer pourquoi la communication dans les classes est parfois difficile, soyons néanmoins prudent car au regard de la discussion que nous avons tenue avec ses élèves à propos de leur scolarité en SEGPA, nous retirons que nous ne sommes pas dans un espace linguistique où deux langues s'affrontent, mais dans une dynamique où les élèves ont compris que l'enseignante ne tenait pas les rouages de la langue créole : « *Madame comprend pas quand on parle, c'est rigolo.* » Dès lors, il est possible que pour eux ce soit l'occasion de jouer de cette situation. Ainsi, l'existence d'un processus de revendication identitaire, précisément ici, n'est pas repérable, même si l'enseignante la ressent et l'interprète comme telle.

Il faut comprendre que l'espace linguistique que constitue la langue maternelle est sécurisant, rassurant et structurant et donc, dans les situations difficiles, il est logique que les élèves se replient dans cet espace. C'est sous l'angle d'une double proposition que nous suggérons de lire l'histoire de Martine et Johan : la « *revendication de l'identité créole, cristallisée sur la langue* », et la langue maternelle comme lieu de repli dans les situations d'expériences scolaires inintéressantes, non mobilisatrices, voire déstabilisantes.

Ancienne élève d'un dispositif relais¹ que nous avons rencontrée en classe de quatrième à la SEGPA-C, et suivie jusqu'en lycée professionnel, Martine use abondamment de la langue créole. Or, elle fait partie des élèves qui ont une bonne maîtrise de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral. En classe relais, face au professeur de sport, elle s'exprime uniquement en créole et quand celui-ci tente d'employer le créole pour se rapprocher d'elle, la conversation se transforme en conflit, comme si ce professeur cherchait à atteindre quelque chose au plus profond d'elle. Le rapport d'incident transmis par ce dernier est explicite : « *Au cours d'une conversation avec l'élève Martine, celle-ci me dit que je ne sais pas parler en créole et de ce fait je ne dois pas essayer. Surpris par cette réflexion agressive je lui pose la question suivante. Tu penses que je suis créole ou "zoreil"² ? Elle me répond après avoir réfléchi "ou lé un bâtard zoreil"³. Je lui demande de répéter ce qu'elle vient de me dire, ce qu'elle fait une seconde fois !!* »

Ce que ressent l'enseignant au travers de l'attitude de Martine à son égard, c'est de l'agressivité, du « racisme », qui compromet toute relation pédagogique nécessaire au bon développement des apprentissages, ce qu'il le laisse entendre dans le bilan individuel trimestriel de Martine : « *Pas de relation pédagogique. Uniquement relation conflictuelle, agressive.* » Et l'enseignant lui conseille pour progresser « *de ne pas prendre tout comme une agression, [de faire un] travail sur soi. [De ne plus faire preuve de] racisme !!* »

Nous avons demandé à Martine ce qui s'était passé avec cet enseignant, sans qu'elle sache que nous avons en notre possession son dossier scolaire. De ses explications nous avons éliminé les propos à caractère racistes et voici ce qui en ressort : « *Tous les jours on fait football, moi j'aime pas le football. Je préfère hand. Je dis fait hand. Il [le professeur de sport] dit "c'est pas moi qui décide". J'ai fait le*

¹ Les dispositifs relais accueillent des élèves de collèges considérés par l'institution comme ayant enclenché un processus de rupture scolaire. Pour une réflexion plus approfondie voir Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris : Edition Sociale Française, 2002.

² Zorèy ou zoreil : terme créole désignant principalement les métropolitains et parfois aussi les personnes de race blanche venant de l'extérieur de l'Île.

³ En créole l'expression « *bâtard zoreil* » est d'une grande agressivité verbale.

désordre. Après il me traite de délinquante. Je ne suis pas délinquante. Je l'ai traité de "makro"¹ de ... Un professeur i dit pas que un élève est délinquant, c'est pas bien. »

Nous avons rencontré l'enseignant de la classe relais qui nous a dit que l'histoire de Martine lui a montré les limites de son métier, mais aussi qu'il considère que les enseignants n'étaient pas justes avec elle : *« Pratiquement personne ne voulait la prendre en intégration, ça ne se fait pas, on ne peut pas rattraper un élève dans ces conditions là. Apparemment, c'était impossible de travailler en classe avec elle. Mais il y avait un autre problème. C'est la famille, les parents. C'était difficile de travailler avec eux. »*

Deux ans plus tard, après s'être fait expulsée d'un collège ordinaire pour « bagarres » et « insolences », Martine réitère ce comportement tous les mardis, pendant le cours de mathématiques, en classe de quatrième à la SEGPA-C. Elle discute avec ses camarades en classe et s'adresse à l'enseignant uniquement en créole. Ce qui est problématique puisque ce dernier ne détient pas les rouages de la langue créole : *« Elle [Martine] parle toujours en créole, j'ai du mal à suivre, je crois qu'elle le fait exprès. Je lui demande d'arrêter, et c'est là que les conflits commencent »*, nous dit ce Professeur des écoles qui enseigne pour la première année en SEGPA. Il semble que Martine fasse usage de la langue créole comme d'un code avec ses pairs, ce qui, du coup, exclut l'enseignant du champ de la communication, puisque celui-ci ne détient pas les mécanismes de la langue créole. Face à Martine, toute tentative de correction ou de reformulation linguistique est vouée à l'échec : *« Quand je lui demande de répéter en français, elle se fiche de ma tête, elle rigole et les autres élèves rigolent. »* Très vite la situation en classe *« est ingérable avec elle »* et *« elle est suivie par les autres [élèves] »*. Dès lors, Martine passera les deux heures du mardi matin dans le couloir de la SEGPA pendant pratiquement toute l'année scolaire. Elle ne reste en classe qu'à peine un quart d'heure après le début des cours, et parfois l'accès lui est refusé après des échanges

¹ En créole le vocable « makro » n'est pas très flatteur.

tendus avec l'enseignant alors qu'elle est encore sur les rangs. Au fil du temps, ces absences se répèteront d'abord dans les cours de géométrie, puis dans les autres. Elle est parfois présente aux deux heures d'E.P.S., de 8 heures à 10 heures, mais pas aux heures de mathématiques, de 10 heures à 12 heures. Les rappels à l'ordre et les menaces de sanctions de la directrice de la SEGPA n'y feront rien.

Pendant les séances d'anglais, Martine s'exprime uniquement en créole et interrompt de manière intempestive les cours en discutant avec ses camarades. Usé par ce comportement « a-scolaire » récurrent, le professeur d'anglais en fin du premier trimestre lui fait savoir qu'il ne souhaite plus la voir dans son cours : « *A une très mauvaise influence sur les autres élèves, en particulier J. et D.. Elle [Martine] ne vient plus en classe et essaie toujours d'entraîner les autres élèves à faire de même. Je souhaite qu'elle reste définitivement à la SEGPA et ne vienne plus chez moi !!* » (bulletin scolaire du premier trimestre de la classe de 4^{ème}).

Et pourtant, Martine nous dit qu'elle « aime l'école », mais que ce sont « les professeurs [qui] posent problème » : « *En anglais on regarde des films, si on est tranquille, il [le professeur] donne des pastilles [bonbons] à la fin [de la séance]. En maths on fait du coloriage. Il [le professeur de maths] donne un dessin et i dit colorie le carré, le triangle, le rectangle [...]. Ça c'est pas des maths ça, monsieur ! I pran à nou pour dé p'ti marmailles [le professeur nous considère comme des petits enfants].* »

Par ces remarques, Martine montre bien que ce qui est au cœur de son comportement « a-scolaire », c'est d'abord l'ennui, voire l'humiliation et le rabaissement – « *I pran à nou pour dé p'ti marmailles* » –, que procurent les contenus d'enseignement infantilissants, tant du cours d'anglais que de mathématiques. En effet, la pratique du coloriage comme médium d'enseignement est davantage utilisé à l'école maternelle, voire au début du cycle élémentaire, mais n'est que de peu d'usage auprès d'adolescents et encore moins auprès d'élèves, même en « difficulté », dotés d'un certain capital scolaire. Comme c'est le cas de Martine. Il semble que chez Martine, résister à ces pratiques pédagogiques

inadaptées – plusieurs directeurs de SEGPA nous parlent de « *pédagogie infantilisante* » – consiste à se manifester par un repli sur soi qui s’exprime par sa pratique du créole dans les lieux où elle sait très bien que ce n’est pas accepté.

Aussi, au regard de l’ensemble des indices et des données accumulés ci-dessus, il est clair que l’expérience scolaire de Martine est vécue presque essentiellement dans le registre du conflit et de l’affrontement. Ces expériences sont déstabilisantes et non structurantes d’un point de vue socio-cognitif, et parler en français a un coût. C’est-à-dire que s’exprimer en français, ou apprendre le français pour les élèves dont la langue maternelle est le créole, nécessite un effort particulier pour le passage d’une langue à l’autre, ce qui ne peut être produit que dans un cadre stable, structurant et non conflictuel. Dans la forme orale d’apprentissage de la langue française, ce cadre n’a pratiquement jamais été posé pour Martine, de l’entrée au collège jusqu’à sa sortie définitive en fin de première année au lycée professionnel.

Certains élèves, malgré les efforts des enseignants qui les encouragent et les aident, manifestent toujours une réticence à vouloir s’exprimer en français. Les indices issus du dossier scolaire de Johan, élève de la classe de troisième de la SEGPA-K, que nous avons retrouvés dans les archives, nous renseignent sur certains aspects du processus à l’œuvre. Dans le domaine de la maîtrise du langage, l’enseignant note les remarques suivantes : « *Lecture : Johan refuse de lire en disant “ mi gingn pas [je ne peux pas] ”. Expression orale : Devant l’exigence d’une expression simple en français “ moin lé créole, mi caus’cômmе ça¹ [je suis créole, je parle comme ça, je parle créole]”.* » « *Il montre [...] une attitude rebelle envers la langue française bien qu’il ait la possibilité de s’exprimer assez correctement, ne serait-ce que par des phrases simples. Johan n’affectionne pas particulièrement la langue française. [...]. Johan ne s’exprime jamais spontanément en classe. Aux différentes sollicitations du maître, il ne répond que par des phrases très brèves ou*

¹ Nous reproduisons ici à l’identique la graphie de l’enseignant.

par des “mi connâs pas [je ne sais pas]” accompagnés d’un haussement d’épaules » (bilan scolaire de la classe de troisième).

Ce qui ne veut pas dire que Johan ne parle jamais en classe : « *Il lui arrive tout de même de parler en toute discrétion avec ses voisins immédiats, soit pour leur demander quelques renseignements concernant une consigne mal comprise ou faire un remarque désopilante avec des allures de pince sans rire.* » Et il a également des compétences en écriture : « *Ecrit : capable de copier et de lire les mots qu’il a mal écrits (syllabe inversée)* » (ibid.).

Comme il est décrit ici par cet enseignant que nous avons rencontré, il est clair que Johan manifeste une attitude qui affaiblit tout processus de construction de savoirs, en particulier dans le domaine de la maîtrise du langage. Mais est-ce pour autant « *une revendication de son identité créole, cristallisée sur la langue* » ? A première vue, les indices énoncés donnent à voir en ce sens : « “ *moin lé créole, mi caus’cômme ça [je suis créole, je parle créole]* ”. » On voit bien aussi qu’il y a refus voire rejet, de la langue française. Cependant, aucun élément ne nous permet de dire que Johan vit le rapport – dans le sens de processus – à la langue française « *comme exigeant une transformation profonde de soi* »¹. L’hypothèse d’une stratégie « *de masquage d’une incompétence* » est également envisageable. C’est-à-dire, que face à ses difficultés dans le domaine de la maîtrise du langage et dans les autres disciplines, Johan se replie dans sa langue maternelle comme lieu de refuge. Il ne fait rien et ne participe à aucune activité scolaire : « *Intéressé mais pas de participation* » (vie sociale et professionnelle, bulletin scolaire de la classe de 4^{ème}), « *Ne fait rien parce qu’il ne veut rien faire* » (mathématiques, classe de 4^{ème}), « *élève attentif mais ne pose aucune question* » (vie sociale et professionnelle, bulletin scolaire classe de 3^{ème}) et « *Johan refuse tout travail oral ou lecture. Il se réfugie toujours “mi gaingn pas” [je ne peux pas]. Aucun effort, aucune participation* » (expression française, classe de 3^{ème}).

¹ Elisabeth Bautier, op. cit., p. 11.

L'expérience scolaire de Martine et de Johan illustre de manière claire que l'on ne peut considérer les questions de langue ou plus largement du « *langage comme un univers autonome* »¹. C'est-à-dire, à un pôle la pratique linguistique et langagière des élèves, et à l'autre pôle celle de l'École. Tout se passe comme si d'un point de vue linguistique et langagier, l'élève arrivé dans la classe devait laisser à l'extérieur de celle-ci tout un pan, non négligeable, de ses caractéristiques socio-identitaires et linguistiques. Cela est bien sûr illusoire et tout porte à croire que cette conception pédagogique est inefficace, surtout auprès d'élèves issus de milieux dont les processus de socialisation ne permettent pas d'emblée d'acquérir les compétences caractéristiques du langage formel admises par et dans l'École. Ce qui ne signifie pas pour autant que ces élèves ne peuvent pas acquérir ces compétences.

Si les questions de langue n'expliquent pas à elles seules la situation scolaire « catastrophique » des élèves que nous avons rencontrés, au nombre d'indices mis au jour tout le long de ce chapitre on peut dire en revanche qu'elles n'en sont pas moins des éléments pertinents à la compréhension de la scolarité des élèves de SEGPA. Pour les élèves qui se sont exprimés exclusivement en créole au moment de nos rencontres et pour ceux qui le font en classe alors qu'ils ont une certaine connaissance des règles qui régissent la langue française, on peut se demander si cela n'a pas pour but de recouvrir toutes les difficultés dans les apprentissages dont ils sont porteurs dans le domaine de la maîtrise du langage dans sa forme scolaire.

¹ Bernard Lahire, « savoir et techniques intellectuelles à l'école primaire », in Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail (Présentation et choix de textes), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La dispute, 2007, p. 81.

CHAPITRE VII

Désordre, violence, sanctions, exclusions et

« *casier scolaire* »¹

De ses expériences dans l'éducation spécialisée et adaptée, mais surtout des résultats de ses travaux scientifiques, Eric Debarbieux retire que « *dans les classes de l'AIS², les problèmes de violence* » et de désordre « *sont plus prégnants, par la fragilité des élèves reçus, par leur regroupement en classes "Cocottes-minute"* »³ ; dès lors, chercher à comprendre et analyser ce qui se joue au cours de la scolarité des élèves en « difficultés scolaires graves et persistantes » regroupés dans les SEGPA exige une analyse approfondie de ces phénomènes et des effets qui en découlent.

Si nous observons que le désordre, la violence, les écarts aux normes scolaires, d'une manière générale, apparaissent comme des phénomènes constitutifs, on peut même dire comme des dynamiques constitutives de la scolarité de nombreux élèves de SEGPA, nous verrons cependant que, souvent, les logiques de traitement scolaire de ces phénomènes et de ces dynamiques participent au processus d'éloignement des élèves, à l'origine des troubles, des activités d'apprentissage, voire de l'espace scolaire. Aussi, nous observons que la puissance des tensions qui découlent de ces phénomènes semble générer chez les enseignants une certaine souffrance et un découragement qui ne sont sans nul doute pas sans influence sur leur manière d'enseigner.

¹ Jean-Paul Payet, op. cit., p. 126. Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit, 2005, pp. 224-241.

² L'Adaptation et Intégration Scolaire (AIS) est le champ qui regroupe les dispositifs de l'Éducation nationale qui prennent en charge les élèves en « difficultés scolaires » et porteurs de handicap(s). Les SEGPA font partie de l'adaptation.

³ Eric Debarbieux, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, Paris : Edition Sociale Française, 1999, p. 20.

Il faut comprendre que le désordre et la violence dans l'espace scolaire et les sanctions, les tensions, les souffrances, les découragements qui en émanent sont des phénomènes intimement liés qui ne sont pas sans influence sur la scolarité des élèves.

Avant de nous plonger dans notre analyse, rappelons tout d'abord, avec une enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale¹ dans quatre types d'établissements du second degré de 2001-2002 à 2005-2006, que ce sont les EREA² qui ont signalé le plus grand nombre d'actes de violence. En 2005-2006, ce sont les « *violences physiques sans arme* » et « *insultes ou menaces graves* » qui ont été les actes les plus recensés sur l'ensemble des signalements de l'année dans les quatre types d'établissements de la cohorte : lycée général et technologique, lycée professionnel, collège et EREA. Il nous semble que l'on peut dire que cette étude du ministère de l'Éducation nationale est révélatrice du climat tendu qui existe dans les structures regroupant des élèves en « très grandes difficultés » scolaires et sociales.

Au cours d'une enquête à questions ouvertes menée auprès des adultes de plusieurs établissements, dont des enseignants, Eric Debarbieux³ montre que ces derniers sont très sensibles à la violence « *verbale (injures, racisme)* ». Cette violence est retenue comme celle qui porte le plus atteinte à la personne et est considérée comme la plus agressive des agressions, suivie de près par « *les bagarres* » : « *“la violence verbale” est le plus grand genre de la violence perçue par les adultes.* »⁴

En ce qui concerne notre étude, nous avons été confronté maintes fois aux difficultés d'expression des enseignants quant aux phénomènes de désordre et de

¹ Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, N° 06.30, Décembre 2006.

² Etablissement Régional d'Enseignement Adapté dont le profil du public accueilli a de grandes similitudes avec celui des élèves de SEGPA. Toutefois, la scolarité dans les EREA se fait en internat. Pour une découverte approfondie des EREA voir le Rapport des inspecteurs généraux, « Analyse de l'organisation et du fonctionnement des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté », Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 25 juin 2002. Disponible sur le site <http://www.education.gouv.fr>

³ Eric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire. Etat des lieux*, Tome 1, Paris : Edition Sociale Française, 1999, p. 100.

⁴ Ibid., p. 101.

violence dans leur classe. D'ailleurs, différentes recherches en témoignent¹. D'expérience, il est encore plus difficile d'en parler de manière constructive pendant les réunions de travail ou en formation. La principale raison qui expliquerait la difficulté des enseignants à se livrer et à mettre en mots les phénomènes de désordre et de violence dans leur classe serait la « crainte » de se voir reprocher d'être incompetents. Ceci explique pourquoi certains d'entre eux minimisent même les faits les plus graves, comme si leur identité professionnelle en était menacée. Cependant, cette crainte n'est certainement pas la seule raison qui enferme les enseignants dans leur silence. Selon Eirick Prairat, dans les situations de désordre, de chahuts dans la classe, ils se sentent autant coupables que victimes : *« L'indiscipline est alors perçue comme une atteinte à l'autorité professorale. Elle est douloureusement vécue parce que vécue comme un danger identitaire. Victimes, donc, mais aussi coupables car les chahuts sont éprouvés de manière plus ou moins confuse comme la conséquence d'une faute personnelle, comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves. L'indiscipline culpabilise »*². C'est ainsi, que désordre et violence sont des sujets « tabous ». De ce fait, cette difficulté nous a amené à nous appuyer sur différents type de matériaux pour mettre au jour ce qui se joue dans la scolarité des élèves de SEGPA et dans les classes, concernant les phénomènes de désordre et de violence : entretiens informels et formels auprès des enseignants et des élèves, rapports d'incidents établis par les adultes, principalement par les enseignants et observations diverses.

A - Désordre et violence dans les classes

Il apparaît que certains actes de désordre et de violence dans les classes rendent ardu l'exercice du métier d'enseignant. L'intensité de certains actes est telle que, quelquefois, faire la classe est impossible. Cependant, ces actes de désordre et

¹Anne Barrère, *Travailler à l'école...*, op. cit.. Eric Debarbieux, op. cit.. Georges Lapassade, *Guerre et paix dans la classe... la déviance scolaire*, Paris : Armand Colin, 1993.

²Eirick Prairat, *Sanction et socialisation. Idées...*, op. cit., p. 17.

de violence sont à distinguer des simples « moqueries ou railleries » que l'on peut observer dans les classes « ordinaires ».

1. Désordre et violence : quelle définition ?

De par la variabilité des faits observés, désordre et violence sont des phénomènes relatifs et indéfinis : « *La violence scolaire est une notion protéiforme, insaisissable. Elle est largement dépendante des codes moraux, des représentations sociales de l'éducation, de l'état des réflexions juridiques et des codes qui les cristallisent dans les constructions toujours provisoires.* »¹ Le désordre et la violence auxquels nous faisons référence dans notre analyse ne s'apparentent pas aux agitations inoffensives pour lesquels un simple rappel à l'ordre suffit à remettre les élèves au travail. Nous parlons de ces actes qui remettent en cause l'ordre social scolaire, sans pour autant tendre vers la sphère des « crimes et délits », mais qui affaiblissent l'autorité de l'enseignant, qui le fatiguent, qui l'usent et l'empêchent de faire son travail, c'est-à-dire enseigner. Nous relevons ainsi les conflits avec les enseignants, les menaces, les provocations, les propos à caractère raciste, les bagarres et provocations entre élèves, les insultes, etc. Les rapports d'incidents suivants sont des exemples caractéristiques : « *Bagarres en cours, un professeur blessé, une plainte a été déposée* » (rapport d'incident, professeur, SEGPA-B). « *Propos injurieux et menaçants à l'encontre du professeur. Fait le geste d'envoyer son poing dans la figure du professeur* » (rapport d'incident, professeur des écoles de la SEGPA-B). « *Jean lance violemment la gomme dans la classe, j'étais à 2 cm. Comportement violent, impulsif et inacceptable. A la fin Jean m'insulte en me disant : "Espèce de connasse"* » (rapport d'incident, PLP, SEGPA-A). « *Insultes racistes envers le professeur (ne veut pas de zoreils dans son école). Se lève pour aller cogner à la porte de communication avec l'autre classe. N'écoute pas, ne donne pas son carnet. Geste insultant envers son professeur (un doigt levé). Crie en classe* » (rapport d'incident, professeur, SEGPA-B). « *Traite le professeur de "zoreil" et dit aux autres "ça l'est en chaleur". Prend une chaise et la tape par*

¹ Eric Debarbieux et al., *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*, Tome 2, Paris : Edition Sociale Française, 2000, p. 17.

terre avec force » (rapport d'incident, professeur, SEGPA-D). « *L'élève n'obéit pas, crie et insulte ses camarades, de plus attitude désinvolte et insolente vis-à-vis du professeur d'EPS. Impossible de lui faire entendre raison* » (rapport d'incident, professeur d'EPS, SEGPA-B). Avant de présenter d'autres exemples analysés, nous conviendrons que, dans ces types de situation, l'action pédagogique est fortement affaiblie.

2. Quand enseigner est impossible

Souvent « posté » en observation et installé sur un banc dans la cour de récréation des SEGPA de notre terrain d'étude, nous nous doutions bien que dans certaines classes, au regard du bruit et de certaines agitations, enseigner était de l'ordre de l'impossible. Cependant, même si nous avons pu observer *in situ* des phénomènes de désordre et des actes de violence – bagarres, insultes, crises, etc. –, nous faisons le choix d'utiliser en grande partie les rapports d'incidents recueillis et parfois interceptés pour notre analyse. Ces documents nous semblent plus révélateurs et explicatifs du climat de vie réelle dans les classes et du ressenti des enseignants. Il nous faut aussi préciser que notre présence dans les classes avait, pour effet d'atténuer certains phénomènes qui ont d'autres dynamiques et plus d'ampleur en l'absence d'un tiers.

Ainsi, on peut lire au travers de nombreux rapports d'incidents dénonçant les comportements a-scolaires des élèves, qu'à certains moments les enseignants considèrent qu'ils sont dans l'impossibilité de travailler. Dans le premier exemple qui suit, c'est l'ensemble de la classe qui déstabilise le professeur : « *Les élèves agissent comme bon leur semble, sans demander la permission pour quoi que ce soit. Les problèmes s'enracinent que ce soit pendant le trajet ou le cours. A la moindre remarque, ils s'adressent de façon irrespectueuse au professeur. Certains se permettent d'en rire allègrement. Le cours est impossible* » (rapport d'incident, professeur EPS, 4^{ème} SEGPA-B). La sanction prise par ce professeur a été de supprimer la séance de sport en donnant aux élèves un travail à faire en salle. La semaine suivante, près de la moitié de la classe est venue en cours sans tenue,

prétextant que si c'est pour être en salle il n'est pas nécessaire d'avoir une tenue de sport. Les plus perturbateurs se sont mis à répéter mot pour mot les phrases prononcées par la professeur, et certains à la provoquer. Celle-ci, partie se plaindre au directeur de la SEGPA, s'est entendue rétorquer : « *Je ne peux pas venir faire cours à votre place* ». Ainsi, par ce comportement, les élèves manifestent leur désaccord avec la sanction prise à leur encontre et, du coup, non seulement déstabilisent l'enseignante et la mettent dans l'embarras, mais interdisent également toute possibilité de cours. On voit tout de suite la difficulté de sanctionner toute une classe. Le risque est que les élèves se rebellent en nombre et remettent en cause avec force l'enseignant dans sa place de pouvoir. Rejoignant Peter Woods, il est intéressant d'observer que le comportement de ces élèves s'inscrit dans le droit fil de la dynamique de la notion de « *réciprocité* »¹ qui « *renvoie à la loi du talion* »². Les élèves se vengent du professeur qui les a sanctionnés.

Il arrive que l'enseignant observe une dégradation dans le temps qui *in fine* l'empêche d'exercer son métier. C'est ce que nous indique le rapport d'incident d'un enseignant en fin du premier trimestre à propos de trois garçons : « *Je constate que l'attitude de la classe se dégrade. Il est devenu difficile d'obtenir de l'attention et le calme, malgré les avertissements répétés. M. A., H. S., G. E., alimentent ce climat dans la classe, en passant leur temps à ricaner, s'agiter et provoquer des conflits. Je demande une sanction pour ces trois élèves.* » Les trois élèves seront retenus deux heures un vendredi après-midi.

Souvent, un seul élève suffit à empêcher les autres de travailler par son attitude incivile: « *Aucun travail. Attitude et comportement désagréables envers le professeur. Son attitude en classe dérange les autres élèves qui ne peuvent pas travailler. Il faut que cela change avant d'autres exclusions.* » Cet élève de 5^{ème} de la SEGPA-D a été exclu trois jours. Autre exemple : « *L'élève concerné n'arrête pas de se lever sans permission, il chante et il continue de parler même quand je lui dis de se taire. Il fait des remarques à ses camarades toutes les deux minutes et*

¹ Peter Woods, *L'éthographie de l'école*, Paris : Armand Colin, 1990, pp. 62-64.

² Ibid., p. 62.

empêche le bon déroulement du cours » (professeur d'anglais, 4^{ème} SEGPA-D). L'enseignant propose « de le renvoyer juste un jour ». Toutes les techniques sont bonnes pour déstabiliser la classe et l'enseignant : « L'élève Daniel a refusé d'effectuer le travail proposé. Il s'est mis à perturber la classe en parlant en même temps que l'enseignant, en lançant des boulettes de papier. Il s'est montré insultant et menaçant. Certaines remarques relèveraient de la provocation. Provocations auxquelles je n'ai pas répondu. Il a été renvoyé avec un mot dans son carnet dans le bureau du Directeur, il n'est plus revenu en cours » (professeur d'arts plastiques, 3^{ème} SEGPA-D).

Dans certains cas, dès le premier cours, un petit nombre d'élèves peut déstabiliser l'ensemble de la classe et l'enseignant. De manière visible et claire, les élèves n'adhèrent pas à ce que l'enseignant leur propose et toute tentative de début de cours est vouée à l'échec. Une enseignante en anglais de la SEGPA-A en a fait la triste expérience. En témoigne le courrier qu'elle adresse au professeur principal de la classe à qui elle demande de l'aide : « *J'ai eu mon premier cours d'anglais avec la 4^{ème} 1 cette après-midi de 14h30 à 15h30. Premier "cours" est un grand mot car durant cette heure je n'ai pas pu placer un seul mot. J'ai donc tenu à vous faire cette lettre pour vous expliquer les différents problèmes que j'ai rencontrés avec certains élèves. Ces élèves (S.R., S.B., M.M., P.E., D.N., A.F., I.B.) ne sont venus en cours que pour s'amuser. Ils ont passé l'heure à bavarder, crier, s'insulter les uns les autres. On se serait vraiment cru en cour de récréation (je plains d'ailleurs le collègue qui avait cours dans la salle d'à côté). J'aimerais insister plus particulièrement sur le cas S. R.. J'ai eu cet élève en 6^{ème} B il y a deux ans et j'avais déjà à l'époque rencontré de grosses difficultés avec lui. Aujourd'hui il a été le meneur. Il est arrivé en classe, n'a même pas ouvert son sac. Il n'a pas jugé utile de remplir la fiche de renseignements que je leur ai demandée en début de l'heure. Il a passé son temps à s'amuser avec N. [une élève]. A un certain moment, il a même sorti son portable pour photographier ses camarades. Et lorsque j'ai osé lui faire une remarque il m'a dit que plusieurs professeurs avaient déjà regretté de lui avoir fait une remarque. Je vais m'arrêter là, car la liste serait trop longue. [...]. J'aimerais donc savoir si c'est possible de prendre certaines mesures, telles que,*

envoyer les perturbateurs en salle de permanence avec un travail et pouvoir pendant ce temps travailler avec ceux qui le veulent vraiment. » Ce courrier est très explicite quant au désarroi de cette enseignante.

Le cours peut également être interrompu. L'enseignant est alors amené à rétablir l'ordre, voire à s'investir physiquement. La scène décrite dans le rapport d'incident suivant montre que ce ne sont pas toujours les garçons qui sont au centre des actes de violence dans la classe : « *Alors que j'étais en train de copier une phrase au tableau, sur la leçon de la convention de stage, pour une raison indéterminée, [...] Sarah et Cendrine en sont arrivées aux mains. Sarah s'étant rapprochée de Cendrine qui n'arrêtait pas de proférer des menaces. J'étais obligée de les séparer et de contenir Sarah hors de la classe pour pouvoir la calmer et éviter que les élèves l'excitent. [...]. Solution préconisée : convocation des deux élèves avec sanction ferme* » (professeur des écoles, 3^{ème} SEGPA-A).

Le contenu du rapport d'un professeur de technologie de la SEGPA-A à propos d'une classe de cinquième montre que les incidents commencent parfois sur le rang avant même d'entrer en classe :

« *Premier cours le vendredi 25 août 2006 (2 heures)*

- un comportement inadmissible*
- Parlent en mahorais sur les rangs malgré mon interdiction*
- Se disputent*
- Ne respectent personne*
- Interviennent en criant sur les rangs sans raison*
- Imitent les animaux (D.G., D.Y [deux garçons])*
- Danse dans la classe (D.G.)*
- Cache son carnet dans son pantalon*

Deuxième cours le jeudi 31 août 2006 (1 heure)

- Même comportement*
- Toujours les mêmes élèves qui démarrent [six garçons sont cités]*
- D.G., S., D.Y, G., A. et aujourd'hui A. font des claquettes.*
- D. brutalise un camarade.*

Je demande si possible une réunion avec des parents, une intervention du directeur le vendredi 1^{er} septembre et une sanction contre D. G.. »

Il arrive que les élèves quittent la classe sans que l'enseignant puisse intervenir, se sentant totalement démuni et cherchant de l'aide : *« Ces élèves [six garçons du groupe] sortent du cours et traînent dans le couloir de la permanence. Ils vont et viennent bruyamment. Je suis allé voir leur professeur de peinture Mme R. qui m'a dit qu'elle n'arrivait pas à les tenir et [...] je cite : "il [lui] faudrait un surveillant pour mettre de l'ordre" »* (rapport d'un surveillant qui signale l'événement, SEGPA-B).

L'ensemble de ce matériau montre clairement que, face aux tensions quotidiennes, les enseignants doivent relever des défis¹ s'ils veulent installer une ambiance de travail dans la classe permettant l'accès aux savoirs de tous les élèves. Cependant, *« c'est plus facile à dire qu'à assumer en pratique »*², mais cet effort est déterminant pour enrayer les phénomènes et toutes les dynamiques que nous venons de décrire qui finissent par épuiser et user les enseignants.

3. Désordre, violence dans la classe et souffrance des enseignants

Après que nous avons arrêté le dictaphone suite à un entretien de plus d'une heure, Marie, Professeur des écoles à la SEGPA-B exerçant principalement auprès des élèves des classes de quatrième et de troisième, nous dit : *« C'est au niveau du comportement des élèves que je n'en peux plus. Je suis épuisée. Ça crie de partout, ils hurlent, ils se bagarrent, ils s'insultent. Je suis vraiment épuisée. Parfois je me demande si je suis faite pour ce travail. Tous les jours il faut recommencer, rien n'est acquis. Tous les jours il y a un problème différent. Ils pètent les plombs en classe. [...]. Je ne sais plus, je suis toujours en train de mettre de l'ordre dans la classe. [...]. Rien n'est acquis, chaque jour son lot de soucis. Mais je les comprends aussi, c'est pas facile de vivre avec tout ce qu'ils portent. [...]. C'est difficile. Moi*

¹ Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris : Edition Sociale Française, 2004, p. 33.

² Philippe Perrenoud, *Métier d'élève...*, op. cit., p. 151.

j'ai du mal avec tout ça. Il y en a qui pètent les plombs, d'autres se renferment comme les filles. »

Au travers de ces propos livrés sans retenue, on voit tout à la fois que l'enseignante est épuisée, fatiguée, qu'il existe différents types de désordres dans la classe, qu'elle s'interroge sur sa place auprès des élèves de SEGPA, qu'elle prend en compte la souffrance de ces derniers, etc.. Domine également chez elle le sentiment qu'aucune situation n'est durablement stabilisée : « *Tous les jours il faut recommencer, rien n'est acquis* ».

Si le désordre et la violence dans les classes sont très problématiques pour les enseignants, ces phénomènes ne sont toutefois pas nouveaux, et l'institution scolaire tente d'y remédier¹. Cependant, nous observons, comme Maryse Esterle-Hedibel, que nombreux sont les enseignants qui se fient uniquement à leur expérience acquise auprès des élèves de classes « ordinaires », « *qui respectent encore intrinsèquement l'École dans un continuum avec les valeurs et les normes transmises par leur environnement* »², pour tenter de résoudre les situations difficiles dans les classes de SEGPA : une punition à recopier ou un travail à faire pendant une heure de retenue, un mot dans le carnet de liaison à faire signer par les parents, convocation des parents, etc. Dès lors, dans des situations de classe désorganisées et très tendues qui vont au-delà du « *chahut traditionnel* »³ pour lequel les punitions ci-dessus ne suffisent pas à mettre un terme, nous observons que les enseignants « décrochent ». Comme l'ont évoqué Eric Debarbieux et Peter Woods, le désordre dans la classe ou la violence, qu'elle soit verbale ou physique, leur cause de grandes souffrances⁴. Cette souffrance est quelquefois quotidienne, comme nous le constatons au travers de nos rencontres informelles.

¹ On observe dans les plans de formation pour enseignants du second degré et personnels d'encadrement des formations, sous forme de modules, intitulées « *gestion de conflits en milieu éducatif* », « *la prise en charge globale de l'élève* », « *gestion des conflits en EPS* », « *les bonnes attitudes face à la violence physique et verbale* », in Plan académique de formation (PAF) de l'Académie de La Réunion 2007-2008.

² Maryse Esterle-Hedibel, « Prévention des violences scolaires : Quelle formation pour les enseignants ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série n°8, février 2004, pp. 165-172.

³ Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967, pp. 17-33.

⁴ Eric Debarbieux, *La violence dans la classe...*, op. cit. ; Peter Woods, *ibid.*, p. 58.

Dans la SEGPA-C, en fin de matinée d'un lundi, Sylvie, Professeur des écoles est en pleurs. Elle n'a pas réussi à mobiliser les élèves et à les intéresser au travail qu'elle avait « *préparé pendant le week-end* ». Elle a de grandes difficultés à gérer le désordre et le comportement irrespectueux des élèves : « *Ils [les élèves de 4^{ème} et 3^{ème}] se bagarrent dans la classe, rien ne les intéresse, ils ne m'écoutent pas, ils n'arrêtent pas de s'insulter, se balancent du papier, leurs stylos. Ils n'ont rien fait ce matin. J'ai passé mon temps à mettre de l'ordre dans la classe, à les calmer. Ils n'ont rien voulu faire.* » Sylvie exerce depuis dix ans en tant qu'enseignante, et a déjà travaillé avec des élèves en « difficultés scolaires », mais c'est la première année qu'elle travaille auprès d'élèves de SEGPA ; cette fois elle n'a pas pu mettre en place un climat favorable au développement des apprentissages dans les classes. Durant quinze jours, nous avons assisté à ses pleurs. Elle a fini par demander sa mutation après quelques jours d'arrêt pour maladie. De fait, les élèves se sont retrouvés sans enseignant pendant quelques temps, ce qui les a davantage éloignés des situations d'apprentissages structurantes.

Dans la même SEGPA, une enseignante a été réaffectée dans une classe de 5^{ème} car les élèves des classes de 4^{ème} et 3^{ème}, pour lesquelles elle enseignait le français et l'histoire-géographie, la chahutaient outre mesure et étaient trop dissipés. En réunion avec l'équipe éducative, cette enseignante explique qu'elle ne comprend pas pourquoi ces élèves ne veulent pas travailler : « *Tout ce que je mets en place comme activités ne fonctionne pas. Ils [les élèves] ne s'intéressent à rien. [...]. Je suis toujours en train de mettre de l'ordre dans la classe. Je suis démunie. Après avoir épuisé les discussions, les méthodes pédagogiques, les punitions, les prises en charge individuelles, le travail de groupe, je ne sais plus quoi faire !* »

Certains enseignants terminent les séances exténués, exaspérés. C'est ainsi qu'au cours d'un entretien, Lilian, Professeur des écoles, remplaçant en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} dans la SEGPA-K, nous explique qu'il a passé une mauvaise matinée : « *Ce matin les troisièmes ont été exécrales, ils étaient excités, ils ne restaient pas en place, ça discutait, ça discutait, ils s'insultaient, on n'a rien fait [...]. [En classe de quatrième] Brice et Elie se sont bagarrés en plein milieu du cours de français,*

j'ai eu du mal à les séparer. La matinée a été fatigante. A certains moments je me pose beaucoup de questions sur le but de ces élèves et pourquoi ils viennent en classe ». L'enseignant a du mal à terminer ses phrases et il est visiblement très tendu : « *Ils sont impolis, insolents, aucun respect pour les autres, c'est pas possible ! Quand ils sont en sixième ça va, en cinquième ils respectent encore, mais à partir de la quatrième c'est plus possible, n'en parlons plus en troisième. Cette année encore ça va, l'année dernière, oulala ! C'était pas des élèves [de troisième] qu'on avait, d'ailleurs très peu ont eu une orientation...* »

Parfois, les rapports d'incident sont de véritables appels au secours et il est incongru de les interpréter au risque de les travestir. Nous proposons donc le texte en l'état : « *Il faut trouver une solution pour cette classe [...]. Moi, je n'en peux plus. Ce soir encore une fois, je suis malade à cause d'eux. Je regrette l'absence de l'infirmière car je dois avoir un niveau d'hypertension impressionnant. Je ne peux jamais les faire travailler à cette heure-là. Je passe mon temps à me prendre la tête avec L. W., S. T., T. A. [trois garçons] et pendant ce temps-là les autres attendent sagement pour certains ou en rigolent pour d'autres. Aujourd'hui, cela a commencé sur les rangs avec des cris, des coups de sifflet, des injures entre eux. J'ai renvoyé L. W. et S. K.. Motifs : sifflent en classe, prennent la parole de manière intempestive, crient, etc. Le principal meneur étant L. W.. Je les ai envoyés en permanence. J'ai ensuite essayé de faire cours et T. A. à lui seul m'a emmené au bord de la crise de nerf. Ce n'est plus possible. Que dois-je faire ?* » (rapport d'incident, professeur de technologie, 5^{ème} SEGPA-A). La souffrance des enseignants est également perceptible dans les remarques qu'ils notent dans le cahier d'appel : « *Les élèves sont pénibles aujourd'hui. Ils interviennent sans arrêt et se disent des méchancetés. L'ambiance de travail se dégrade. [...]* » (cahier d'appel, professeur d'anglais, 6^{ème} SEGPA-C). Cette enseignante fera une demande de rencontre auprès de madame M., enseignante responsable de cette classe de sixième. En réunion de travail, en présence d'autres collègues, cette dernière lui reprochera d'être « *incompétente* » et de ne pas être « *capable de tenir des élèves de douze ans* » que madame M. qualifie de « *petits monstres* ». Ainsi, à la souffrance due au comportement perturbateur des élèves s'ajoute le conflit entre enseignants, ce qui n'est pas au bénéfice du travail

d'équipe incontestablement nécessaire à l'accompagnement des élèves en « grandes difficultés ».

In fine, pour tenter de reprendre le contrôle de la classe et éviter qu'elle se transforme en « ring », les enseignants mettent en place des stratégies et méthodes pédagogiques fondées sur des exercices sans réelle valeur cognitive et scolaire, ne nécessitant aucun effort intellectuel. Le but est que l'élève soit « occupé », que « ses mains soient occupées » comme nous le dit une enseignante et que son attention ne soit pas ailleurs pour « chercher la bagarre et insulter ses camarades », nous indique une autre Professeur des écoles, passionnée d'arts plastiques et dont la classe est remplie d'objets fabriqués par les élèves. C'est ainsi que certains enseignants, dans le but de tenter maintenir l'ordre dans leur classe, n'hésitent pas à mettre en place des activités comme ce « projet de perles », qui peut durer toute une année scolaire, réalisé auprès d'une classe d'élèves de sixième de la SEGPA-B et dont l'enseignante, dans son bilan d'action, rapporte que « travailler en projet a permis de lutter contre la violence et a favorisé la participation à la vie de la classe. Le nombre de conflits a diminué et cela a installé une meilleure communication » !!! Le même projet a été réalisé à la SEGPA-C auprès d'élèves de troisième par une autre enseignante. Si on regarde de plus près, les objectifs de ce projet sont, à l'origine, issus de très bonnes intentions : « Lutter contre l'illettrisme. Apprendre à travailler en groupe, découvrir une activité professionnelle (le CAP arts et bijoux). » Mais nos observations nous révèlent qu'à aucun moment les élèves ne sont dans un processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ni ne travaillent en groupe. Ils réalisent seuls leur objet – une fleur, un arbre, un papillon, un cœur, un bracelet, etc. – en se faisant aider par l'enseignant, et en ne s'intéressant absolument pas à la procédure écrite de construction et de fabrication. Comme c'est une activité qui ne nécessite aucune compétence scolaire spécifique, telle que la lecture, ils adhèrent tous au projet, même les plus récalcitrants et les perturbateurs. Ainsi, l'enseignant a le contrôle de la classe, mais aucun processus d'apprentissage n'est actif. Nous avons pu observer que de telles séances peuvent durer plus de trois heures d'affilée sans qu'aucun élève ne s'en lasse.

Cependant, ce ne sont pas toutes les activités économiques et qui ne font pas appel à des techniques d'apprentissage et de résolution complexes qui retiennent l'adhésion et l'attention des élèves. C'est le cas, nous avons pu l'observer, de l'utilisation de la pétanque comme medium d'apprentissage des mesures dans l'enseignement des mathématiques. Si les activités en lien direct avec les savoirs scolaires sont considérées comme ennuyeuses, non mobilisatrices, rabaisantes, voire humiliantes, les élèves « décrochent », se mettent en retrait, perturbent et parfois fuient la classe, comme nous l'avons pu l'observer en troisième à la SEGPA-D où, après quelques minutes en cours d'anglais, certains ressortent de la salle avec leurs affaires. Pour éviter que les élèves s'enfuient, l'enseignante ferme la porte de sa salle de classe à clé. En fait, les élèves viennent au début du cours, et si les activités scolaires ne sont pas motivantes, ils se manifestent en perturbant le cours, « à foutre le bordel » comme ils nous le disent, et à la moindre remarque de l'enseignante, ils reprennent leurs affaires et repartent. Désespérément celle-ci tente de les retenir. Observant ce scénario plusieurs vendredis après-midi, nous avons tenté d'approcher les élèves qui quittent le cours quelques minutes seulement après leur entrée, avant que l'enseignante ferme la porte à clé. Pour ceux qui ont bien voulu discuter avec nous, il ressort de leur propos que « *si c'est pour venir faire du coloriage c'est pas la peine* ». « *On apprend les couleurs, à compter. C'est ce qu'on fait à l'école primaire¹, si c'est pour faire ça, c'est pas la peine, je préfère partir* ». Ainsi, cet exemple montre que les actes perturbants et la fuite volontaire des élèves de l'espace scolaire trouvent leur origine, mais pas toujours, dans la dynamique des activités scolaires même.

Nous observons au travers de cette analyse volontairement longue, pour montrer l'importance du phénomène de désordre et de violence dans la scolarité des élèves rencontrés et quelques uns de leurs effets, qu'*in fine* nombreux sont les élèves sanctionnés, c'est ce à quoi nous allons nous intéresser maintenant.

¹ « *On fait le travail de l'école primaire* » sont des propos très récurrents chez les élèves rencontrés.

B - Les sanctions et le poids du « casier scolaire »

Comme l'ont relevé Mathias Millet et Daniel Thin¹, pour les élèves dans un processus de rupture scolaire, nombreux sont les dossiers scolaires des élèves de SEGPA constitués de rapports d'incidents, comme nous l'avons longuement mis en exergue ci-dessus. Non seulement ces rapports sont des indicateurs des comportements déviants dans l'espace scolaire pour lesquels ils ont été sanctionnés, parfois lourdement, mais cumulés ils constituent un « casier scolaire » qui, au fil du temps, pèse de plus en plus, sur leur scolarité et peut conditionner leur devenir scolaire et leur parcours de formation professionnelle après la SEGPA.

1. Sanctions et processus d'exclusion

D'une SEGPA et d'un enseignant à l'autre, un même incident n'est pas sanctionné de la même manière ; même d'un élève à un autre, un même acte déviant n'est pas sanctionné également. Nous avons pu observer que, pour un même élève, un même incident d'un jour à l'autre, est sanctionné différemment. Dans une étude récente auprès d'élèves de collège, prenant en compte des établissements difficiles, Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle montrent que « *toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de la sanction est, pour la plupart des types de sanction, fonction du niveau scolaire, du genre, de l'origine sociale, de l'âge, du type d'établissement et du comportement de l'élève* »².

Dans les SEGPA, les sanctions sont de différents ordres. Quand le comportement de certains élèves se caractérise par des actes qui menacent l'ordre et parfois la sécurité des biens et des personnes, l'ultime recours qu'ont les enseignants est d'exclure les auteurs de désordre de la classe. Par cet acte d'exclusion, le professeur signifie à l'élève qu'il est sanctionné. Parfois, pour les actes les plus violents, l'exclusion de la classe s'accompagne d'une exclusion temporaire de

¹ Op. cit.

² Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leurs interprétations », *Revue française de sociologie*, 49-2, 2008, p. 231.

l'établissement, ou pour les cas les plus « graves », d'une exclusion définitive de l'établissement à l'issue d'un conseil de discipline. Cependant, nous observons que l'exclusion comme sanction est l'aboutissement d'un long processus progressif au cours duquel les enseignants tentent souvent de rappeler à l'ordre, d'avertir et de négocier avec le fauteur de troubles. La première étape consiste à tenter d'infléchir le comportement a-scolaire de l'élève, avec l'objectif de le ramener à la raison : « *Calme toi, on est ici pour travailler.* » « *C'est ton avenir que tu joues.* » « *Tu empêches tes camarades de travailler !* » « *Si tu ne veux pas travailler laisse au moins les autres le faire.* » « *Ce n'est pas comme ça que tu vas réussir dans la vie !* » Pour les élèves en classe de troisième il n'est pas rare d'entendre : « *C'est ton avenir que tu fous en l'air ! C'est ton orientation que tu joues !* » L'élève déviant peut aussi faire l'objet de menaces de sanctions plus lourdes s'il ne se calme pas : « *Alex fait preuve d'insolence envers sa professeur d'EPS. A la 3^{ème} remarque il me dit qu'il s'en fout que je mette un mot dans son carnet de correspondance. Suite à cela il me demande "si j'ai flashé sur lui pour que je lui demande de me regarder dans les yeux quand je lui parle". Si Alex ne se calme pas, des sanctions plus lourdes seront mises en place la prochaine fois.* » Répétés à plusieurs reprises, les rappels à l'ordre peuvent parfois être prononcés d'un ton très agressif et humiliant : « *Vous êtes des animaux ou quoi ? Je n'arrête pas de me répéter. Arrêtez de vous insulter !* »

Si les rappels à l'ordre et les négociations avec l'élève n'aboutissent pas, la deuxième étape consiste à faire appel aux parents et, simultanément, l'élève peut faire l'objet de multiples avertissements écrits et verbaux. Les nombreux écrits dans les carnets de liaison témoignent de ce mode de gestion des incivilités et des actes déviant dans la classe. C'est ainsi que les enseignants font appel aux parents : « *Madame pourriez-vous passer me voir au collège pour votre fils (comportement)* ». « *Madame, attention au comportement de votre fils. Dernier avertissement avant exclusion.* » « *Allan bavarde beaucoup et nous empêche de travailler. Elève perturbateur. Signature du responsable* ». « *Alex est grossier et*

répond constamment d'une façon agressive. Il devient urgent¹ de vous rencontrer. »
En attendant de rencontrer les parents, l'élève peut être exclu de la classe et orienté en salle de permanence, comme dans le cas d'Allan, élève de la SEGPA-K, en classe de quatrième : *« Il me serait agréable de vous rencontrer, en attendant Allan n'est pas accueilli en cours. En permanence ! »* (directeur de la SEGPA-K). *« Serge ne sera pas accueilli en cours à compter du 13/09/2006 sans démarche de votre part. »*
Comme la mère de Serge ne vient pas, il est interdit de classe : *« En permanence ce jour 15/09/2006 pas de visite du responsable légal »* (directeur de la SEGPA-K).

Pour certains élèves, comme Alex de la SEGPA-B, au rythme de ses attitudes inciviles et de son comportement déviant, les avertissements vont se multiplier et à chaque fois sa tutrice sera convoquée. Elle ne viendra qu'en cas de menace d'exclusion définitive d'Alex. Les dates rapprochées des notes dans son carnet de liaison attestent de la persistance de son comportement considéré comme inacceptable en classe : *« Le 4 novembre : Alex n'est pas en forme aujourd'hui. Il ne travaille pas. Cependant, il devrait laisser ses voisins travailler »* (professeur des écoles). *« Le 5 novembre : Je souhaiterais vous rencontrer, le comportement d'Alex se dégrade cette semaine »* (professeur des écoles). *« Le 15 novembre : Alex perd le matériel de la classe et refuse ensuite d'aller le chercher. De plus il se comporte de manière désinvolte et répond à son professeur »* (professeur d'EPS). Le 17 novembre : entretien avec la mère d'Alex. *« Le 22 novembre : se bat en cours avec Will. Puntion : 2 heures de colle. Recopie le règlement intérieur »* (auteur inconnu). *« Le 1^{er} décembre : votre fils se permet d'être insolent. Il n'a pas à insulter qui que ce soit ! Ceci est le dernier avertissement. Si son comportement ne s'améliore pas des sanctions disciplinaires seront prises ! »* (la vie scolaire). Résultat, Alex est souvent puni et, au fil du temps, les avertissements et les punitions d'ordre scolaire, telles que recopier le règlement intérieur, évolueront en exclusion d'abord de la classe, puis de l'établissement scolaire. Les sanctions évolueront au rythme du comportement déviant d'Alex. Par exemple, il est exclu quatre jours de la SEGPA pour *« propos injurieux et menaçants à l'encontre du professeur. Et fait le geste*

¹ Souligné par l'enseignant.

d'envoyer son poing dans la figure du professeur ». Peu de temps plus tard, huit jours pour avoir « *été surpris avec deux camarades [dans le collège] [...] avec des stupéfiants [...]* ». Aux multiples exclusions de la classe et de l'établissement scolaire vont s'associer ses nombreuses absences. Au deuxième trimestre de la classe de troisième, il cumule vingt-deux demi-journées d'absences non justifiées. Au troisième trimestre, il a à son actif trente-huit demi-journées d'absences, dont douze non justifiées. Alex n'effectue pas non plus ses stages en entreprises. Au fil de ses écarts à la norme scolaire, son emploi du temps fait l'objet d'adaptations spécifiques et l'accès à certains cours lui est interdit.

L'histoire d'Alex est représentative du processus progressif d'exclusion et de rupture scolaire d'un nombre non négligeable d'élèves de SEGPA. Il est clair que, dans ce processus, les élèves exclus s'éloignent davantage du cadre scolaire de socialisation et de ce fait des processus d'apprentissage : « *Les exclusions internes ou externes à l'espace scolaire contribuent à couper davantage encore les collégiens des apprentissages scolaires.* »¹ Dès lors, « *les difficultés pour suivre un cours en le comprenant s'accroissent à mesure que les élèves sont exclus des cours, ces exclusions étant autant d'occasions durant lesquelles le cours n'est pas suivi* »² et les élèves s'éloignent un peu plus des activités scolaires, voire de l'institution scolaire. Alex n'est pas une exception et ce n'est pas un hasard s'il ne s'est pas présenté au lycée professionnel pour son inscription en CAP « Métallier », mettant du coup un terme à sa scolarité dès sa sortie de la SEGPA à l'intérieur de laquelle il n'a réellement été que peu de temps en classe de troisième.

Il n'est pas inintéressant de rappeler que les textes officiels stipulent que l'« *exclusion ponctuelle d'un cours [...] s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet [et] elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle [...]* »³. Or, nous observons dans le cas d'Alex et de tous les élèves de SEGPA exclus, qu'aucun accompagnement spécifique n'est mis en place,

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 230.

² Ibid.

³ Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000, Ministère de l'Éducation nationale.

sauf dans le cas d'exclusions de la classe où les élèves sont parfois orientés vers la salle de permanence comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus. Dans ce cas ce sont les surveillants – assistants d'éducation – qui se retrouvent victimes des incivilités, des violences et des actes déviants. Les rapports d'incidents suivants, issus de la SEGPA-B, en donnent des exemples : « *Alors qu'ils n'ont pas été autorisés à aller en sortie avec leur classe, les élèves M., S., N. [trois garçons très perturbateurs] ont passé toute l'heure de permanence à faire du bruit et à perturber les autres élèves. Ils s'amuse à entrer et sortir de la salle, à se déplacer, à faire tomber des tables et des chaises et mieux encore à mettre une radio en marche malgré les réprimandes qui ne servent à rien apparemment pour les élèves comme ça. Ils ont continué à perturber les autres élèves.* » Et un autre rapport : « *Elève grossier et insolent. Cédric a menacé une jeune surveillante. Cela suffit ! Nous ne pouvons plus rien faire avec Cédric. Dommage pour lui.* » Et quatre autres exemples : « *Bagarre en permanence.* » « *Dégradations de matériel en permanence [...].* » « *Attitude violente envers un surveillant en salle de permanence. Ceci est intolérable.* » « *Les élèves sont sortis de la permanence sans autorisation, Ils sont allés perturber le cours de M. C.* »

Dans certains cas les élèves semblent tout faire pour être renvoyés. Ce qui, à terme, est problématique, car comme nous le disent Allan, Serge et un de leurs pairs surnommé « Destructor »¹ en classe de troisième, individuellement et pratiquement dans les mêmes termes, ils préfèrent être en salle de permanence qu'en classe. C'est en salle de permanence qu'ils ont une marge de liberté plus grande : « *I vaut encore mieux être dans la permanence, on voit pas les profs* » (Allan). « *La permanence c'est plus cool. On fait ce qu'on veut* » (Serge). « *Avec les surveillants c'est plus cool, c'est pas comme dans la classe avec les profs* » (Destructor). Ici, il faut comprendre que Serge, Allan et « Destructor » préfèrent la salle de permanence, pas uniquement pour avoir la liberté de faire des actes déviants, mais probablement pour se soustraire aux activités scolaires, et à l'emprise des enseignants et fuir la classe. A propos des cours desquels il est régulièrement exclu, pour « *insolence, travail non*

¹ Ce surnom lui a été donné par un professeur.

fait, refus de travailler, perturbations, bavardages, manque de matériel », Allan nous dit : L'anglais « [...] *il me prend la tête. Je ne comprends rien. En français pareil. Français je suis faible* ». Et après un grand soupir, il lâche : « *L'école me donne pas le courage. Vous voyez. Je suis pas motivé.* » Nous lui demandons comment s'appelle le professeur d'anglais : « *Je connais pas le nom des professeurs, ça m'intéresse pas, je connais personne ici.* » A la SEGPA « *il s'intéresse pas à moi. Je dis une petite chose, ils [les professeurs] disent "toi dehors" ! Ben, moi, je m'en fous aussi* ». Et Serge : « *Les professeurs nous énervent. Ils nous fatiguent* ».

Un autre élément, non de moindre importance, est à prendre en compte dans les pratiques d'exclusions de certains élèves des structures SEGPA, dont Alex et Allan ont fait l'expérience : ce sont les stages en entreprise. Nous ne parlons pas des stages prescrits officiellement que les élèves effectuent en classe de troisième et, pour certaines SEGPA, dès la classe de quatrième ; nous faisons références aux « *stages de longue durée en entreprise* » que les élèves au comportement déviant sont poussés à faire car les équipes éducatives considèrent qu'« *ils n'ont plus leur place dans la classe* », voire « *dans l'établissement scolaire* ». Ainsi, au regard de la récurrence des actes déviant qui font souffrir les enseignants et les empêchent de faire la classe, il est demandé à ces élèves de chercher un stage en entreprise sous peine d'être renvoyés temporairement ou définitivement. Le contrat se joue à ce niveau. Agés de moins de seize ans, en principe, ces élèves ne peuvent pas être pas exclus du système scolaire, les stages de longue durée en entreprise constituent une voie de mise à l'écart qui permet aux enseignants « *de souffler* », comme ils le disent, en attendant les seize ans qui correspondent bien souvent avec la fin de la scolarité à la SEGPA. A ce propos Allan nous dit : « *Hier, j'ai perdu une journée pour chercher un stage [en entreprise]. J'ai trouvé hier après-midi, je suis fatigué. Je suis parti chercher, comme ça on me met plus dehors, vous voyez ! I vaut mieux chercher, comme ça je suis tranquille. J'ai trouvé un stage pour lundi.* » En fait, Allan n'est parti qu'une journée à son stage qui devait durer trois semaines et le reste du temps, il a passé ses journées chez lui.

Si la problématique du désordre et de la violence dans les classes est très complexe, nous voyons clairement que les solutions pour la prise en charge des auteurs de trouble manquent, et surtout qu'elles ne se trouvent pas dans les pratiques d'exclusion. Cependant, il faut dire que l'institution est prisonnière de l'étroitesse de sa marge de manœuvre. Ainsi, nous prenons peu de risque en disant que systématiquement, le problème est déplacé et jamais traité. Dans une expression métaphorique, un professeur de lycée professionnel de la SEGPA-F nous dit que « *les élèves sont refilés comme des patates chaudes* »¹.

D'une manière générale, nous observons que la dynamique du processus d'exclusion se renforce au fil du temps. Et, malgré elles, les équipes éducatives, dont les principaux acteurs sont les enseignants, participent à ce processus. Les exclusions hors de la classe comme sanction, les renvois vers la salle de permanence, hors de l'établissement scolaire, les stages de longue durée en entreprise, etc., sont autant de pratiques qui participent à la dynamique du processus d'éloignement des élèves des activités scolaires, et des processus d'apprentissage et de l'École d'une manière générale. Pour certains élèves, ces pratiques se cumulent au processus de rupture familiale déjà existant par ailleurs comme pour Alex et même Serge dont le père est en prison. Aucun des trois élèves – Alex, Allan et Serge – n'a passé le cap de la SEGPA sans encombre. Allan a été exclu de la SEGPA de manière perverse, nous allons y revenir ci-dessous ; Alex et Serge ne se sont pas présentés le jour de leur inscription au lycée professionnel. Aussi, l'exclusion systématique prive les élèves de toute interaction avec les professeurs, avec leurs pairs de la classe, ce qui *in fine* affaiblit tout processus de socialisation scolaire. De retour en classe, les élèves auront d'autant plus de difficulté à s'adapter que la période d'exclusion aura été longue. En résumé, la conclusion d'Eirick Prairat à ce propos est éclairante : « *Exclure un élève en rupture de famille, de quartier ou d'école, c'est prendre le risque d'amplifier le procès de désocialisation en redoublant le processus de déliaison. L'exclusion devient violence lorsque l'école*

¹ Dans son discours, cet enseignant fait aussi référence aux élèves que le collège oriente vers la SEGPA après la classe de sixième et de cinquième. Elèves qui souvent sont très vite remarqués au regard de leur « *comportement très perturbateur* », selon les agents éducatifs des SEGPA.

n'a plus de dehors [...]. L'exclusion peut être positive comme elle peut être négative, elle n'a pas de valeur en soi. »¹

Ainsi, notre analyse montre que les différentes pratiques d'exclusion dont le but de départ est à caractère éducatif, c'est-à-dire faire comprendre aux élèves que tout n'est pas permis, qu'il y a des règles à respecter pour le bon fonctionnement de la classe, semble avoir des limites et pour effet d'amplifier, voire d'accélérer, le processus de rupture scolaire ou de déscolarisation amorcé depuis longtemps chez ces jeunes. Pour Peter Woods, « *exclure les élèves turbulents et prendre des mesures disciplinaires ne s'attaque qu'au problème immédiat et peut aggraver ceux qui se poseront à long terme ; de même, le "troc" d'élèves entre établissement, n'est qu'une façon superficielle de s'en sortir. »²*

A long terme, les actes déviants et les rapports d'incidents accumulés constituent un « *casier scolaire* » qui, pour certains élèves, sera fatal d'un point de vue scolaire. La fatigue et l'usure des équipes éducatives les amèneront parfois à « éliminer » les plus perturbateurs dans le seul but de préserver l'ordre scolaire.

2. Le « *casier scolaire* »

L'accumulation de sanctions qui découlent des attitudes a-scolaires et des conflits avec les enseignants constitue un véritable « *casier scolaire* » dont les élèves auront du mal à se défaire. Même si les textes officiels stipulent que « *toute sanction, hormis l'exclusion définitive, est effacée du dossier administratif de l'élève au bout d'un an* »³, certains les données accumulées sur eux et parfois sur leur famille mèneront à leur « mort scolaire ». Dans le procès verbal d'un conseil de discipline à la SEGPA-D à l'issue duquel les membres, à l'unanimité, ont exclu définitivement un élève, on relève cette phrase : « *Un parent d'élève estime le jeune*

¹ Eirick Prairat, *La sanction en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ? 2007, p. 105.

² Peter Woods, op. cit., p. 71.

³ Décret du 7 juillet 2000, à propos des procédures disciplinaires, paru dans le B.O. Spécial N°8 du 13 juillet 2000.

“irrécupérable” et plusieurs participants font état de rumeurs, tant dans le quartier de T. R. que dans celui des M. selon lesquels “il finirait comme son père” » qui a été sauvagement assassiné par huit personnes accusées, dont son fils naturel. Les quatre enfants de cette famille sont scolarisés en SEGPA.

Pour Philippe Perrenoud, « le carnet scolaire ou le dossier de l'élève fonctionnent parfois comme un “casier judiciaire”. Mais ce n'est rien en regard de tout ce qui s'accumule dans la mémoire individuelle et collective des enseignants »¹. De ce fait, pour les élèves les plus perturbateurs et les plus réfractaires à la norme scolaire, la marge de négociation est très réduite. Par exemple, pour un élève repéré comme perturbateur et qui se fait sanctionner régulièrement, les enseignants ne feront plus l'effort de le comprendre ni de négocier avec lui certains de ses écarts à la norme scolaire, même minimes. C'est une des conséquences du « casier scolaire » dont a été longuement victime Allan, et qui lui a été fatal sur le plan éducatif.

Si, le « casier scolaire » est aussi constitué d'éléments positifs sur la vie et la carrière scolaire des élèves, nous conviendrons que ceux qui sont connus pour avoir un comportement déviant ont le leur autrement renseigné que ceux qui ont toujours adhéré aux normes sans pour autant être d'excellents élèves.

Mais avant de nous intéresser à la stratégie d'exclusion définitive d'Allan du système éducatif, nous allons faire un détour par l'histoire de Roméo, élève que nous avons déjà rencontré – cf. *supra*, au chapitre IV, p. 144 et *passim* –, et pour lequel il faudra tenir compte de ce que nous avons déjà dit afin de comprendre le processus qui a conduit à son exclusion définitive de la SEGPA-D.

¹ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève...*, op. cit., pp. 151-152.

2. 1 - L'exclusion définitive de Roméo

Roméo a été définitivement renvoyé après un conseil de discipline de la classe de quatrième de la SEGPA-D, le 09 février 2004, au cours duquel seul son frère de dix-neuf ans l'a représenté, sa mère ayant refusé. Nous sommes deux semaines après la rentrée scolaire des vacances de l'été austral. Ce qui veut dire que la stratégie d'ensemble de son exclusion définitive a été débattue bien longtemps avant cette date, puisque nous revenions de cinq semaines de vacances scolaires. Ce qui est intéressant, c'est de voir comment le casier, longuement renseigné, qui a servi le jour du conseil de discipline, a été constitué. Voici le récapitulatif de sa scolarité, de la classe de CM2 à celle de quatrième : Après l'école primaire Roméo est passé par une classe de sixième « ordinaire ». « *A l'issue du CM2 [...] on note des résultats faibles et le besoin d'être soutenu. [Il est] proposé pour une orientation en SEGPA (liste supplémentaire).* » En fait selon le secrétaire permanent de la commission d'orientation des élèves en SEGPA interrogé, Roméo n'avait pas sa place dans une SEGPA. D'où son orientation en classe de sixième « ordinaire ». Dès le premier trimestre au collège, ses résultats, tant au niveau du comportement que dans le travail scolaire, amènent l'équipe éducative à lui attribuer un avertissement : « *Classe de 6^{ème} du collège... : 1^{er} trimestre (moyenne générale (MG) : 7,7) : "Elève agité, ne fait pas d'efforts. Avertissement travail et conduite".* » Au deuxième et troisième trimestre si il est noté une amélioration dans son comportement, cependant au niveau des apprentissages la chute continue : « *2^{ème} trimestre, (MG: 6,8) : "Très insuffisant. Des améliorations dans le comportement, avertissement travail."* 3^{ème} trimestre, (MG : 6,2) : « *De grosses difficultés* ». » In fine, une demande de réorientation en 5^{ème} SEGPA est faite par les enseignants du collège. Appuyée par des bulletins scolaires aux appréciations désavantageuses du point de vue du comportement, l'orientation en cinquième SEGPA est validée. Simultanément, la vie familiale de Roméo se complexifie et les actes déviants s'enchaînent – cf. supra, au chapitre IV, p. 144 et *passim* –. On peut dire qu'il est dans la deuxième phase du processus, après ce qui s'est joué à l'école primaire et en classe de sixième « ordinaire », et qui le mène vers une sortie du système éducatif sans orientation. En cinquième SEGPA, son comportement ne s'améliore pas : « *Classe de cinquième*

SEGPA : 1^{ère} trimestre (MG : 12,8) : “Trop dissipé. Bavardages, agitations, absences fréquentes. Entraîne les autres, avertissement comportement”. 2^{ème} trimestre (MG : 11,2) : “ Des possibilités mais le comportement gâche tout, peu de travail, avertissement conduite”. » Il est intéressant d’observer qu’en classe de sixième, au collège ordinaire, Roméo s’absentait peu, et même pratiquement pas. Arrivé à la SEGPA, il comptabilise dès le premier trimestre en classe de cinquième soixante-quatre demi-journées d’absence, dont cinquante-neuf non justifiées et cinq retards, et au deuxième trimestre, vingt-quatre demi-journées d’absence, dont onze non justifiées. Au premier trimestre de la classe de quatrième SEGPA, au cours duquel tout se joue : « *1^{er} trimestre (MG : 7,2) : “Peu de travail. Elément perturbateur, insolent et irrespectueux. Comportement inadmissible. Avertissement travail”. »*

En fait, dès le premier trimestre de la classe de quatrième, tout se passe comme si, d’un commun accord, les enseignants s’étaient organisés pour l’exclure définitivement de la SEGPA-D. Bien évidemment, Roméo n’est pas étranger à ce processus d’exclusion. De la période de septembre 2003 à décembre 2003, tous les actes d’incivilités de Roméo sont consignés par écrit, comme si tous les agents éducatifs avaient pour consigne de noter tous ses faits et gestes. Ils demandent en outre de prendre des mesures disciplinaires à son encontre. Un exemple de rapport, à cumuler avec ceux déjà cités au chapitre IV : « *A la fin de mon cours Roméo, est intervenu de manière impolie dans la classe de Monsieur M. sur le terrain de basket en perturbant le cours de ce dernier. Ce n’était pas la première fois que cela se produisait et il est temps de prendre des mesures concernant cet élève. Non seulement il perturbe le cours des collègues mais il a en outre une attitude déplorable en cours, agressant tous ses camarades en donnant de virtuels coups de pied ou de poing à chaque instant. Je vous remercie de prendre à l’encontre de cet élève les mesures qui s’imposent.* » Pour la période citée, nous l’avons déjà dit, nous comptabilisons pas moins de vingt-cinq rapports d’incident émanant, tant des enseignants que du directeur de la SEGPA, dont onze rapports uniquement pour la période du 1^{er} décembre au 16 décembre. C’est ainsi, que le « *casier scolaire* » qui lui a été fatal s’est constitué. Or, avant cette période, au-delà de ses bulletins

scolaires, peu d'éléments indiquent que Roméo avait un comportement déviant dans les classes. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne se comportait pas de manière déviante. Mais ces vingt-cinq rapports d'incidents cumulés en peu de temps sont un indicateur de l'existence d'une stratégie dans le processus d'« élimination » scolaire de Roméo de la SEGPA-D.

Etant âgé de moins de seize ans, il a été re-scolarisé à la SEGPA-C d'où il est sorti sans proposition d'orientation, après une scolarité d'un peu moins de deux ans tramée par de nombreux actes de perturbation, des exclusions répétées, des interdictions de cours cumulées à des journées d'absences non justifiées.

Pour revenir à Allan, élève de la SEGPA-K que nous avons déjà rencontré comme Roméo – *cf. supra* au chapitre IV, p. 131 et *passim* –, son histoire tout aussi dramatique d'un point de vue scolaire, nous révèle en outre une autre stratégie d'« élimination » de l'élève ne respectant pas les normes scolaires avec insistance.

2. 2 - La sortie définitive d'Allan du système scolaire : résultat d'un « consensus¹ fatal »

Nous appelons « consensus fatal » le processus caractérisé par la dynamique d'entente au sein de l'équipe enseignante pour exclure définitivement un élève de l'établissement scolaire, dans l'objectif de ne plus avoir à supporter ses actes nuisibles au bon fonctionnement de la classe l'année suivante. La procédure n'est pas officielle comme dans le cadre d'un conseil de discipline, mais tout aussi efficace et radicale. Et nous l'espérons exceptionnelle. Rien n'est moins sûr. Isolé et affaibli par le poids de son « *casier scolaire* » l'élève ne peut résister et les conséquences sont désastreuses. Dans le cas d'Allan, cela se traduit par une mise à l'écart définitif du système scolaire avant ses seize ans, donc sans qualification, il est par ailleurs disqualifié scolairement et socialement, car aucun dispositif de

¹ « *Le consensus* », comme dynamique au sein de l'équipe enseignante pour exclure un élève de l'établissement scolaire est également observé par Maryse Hedibel, « Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans » in Carole Asdih et Christiane Carré (Coord.), « Le décrochage scolaire », *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, CERSE-Université de Caen, Vol. 36, n°1, 2003, pp. 24-29.

formation ne l'acceptera après la SEGPA. Le poids de son « *casier scolaire* » y est grandement pour quelque chose.

Qu'est ce qui est au principe de ce processus ? Nous rencontrons Allan pour la première fois de manière impromptue en atelier de « Construction Maçonnerie Béton Armé (CMBA) », dans un groupe d'élèves de la classe de troisième au dernier trimestre de l'année scolaire 2006-2007, alors qu'il est censé être scolarisé en classe de quatrième. Son visage nous étant inconnu, nous demandons au professeur responsable de l'atelier s'il y a un nouvel élève dans son groupe. Sa réponse est sans équivoque : « *Allan ! Il fout tellement le bordel, perturbe, il est absent tout l'temps, il fait pas les stages. [...]. Ils [les enseignants] l'ont foutu en troisième, il a seize ans bientôt. Comme ça l'année prochaine ils ne sont pas emmerdés. Il va être poussé dehors.* »

Même si tout est dit dans les propos de cet enseignant, nous allons toutefois apporter quelques explications au processus à l'œuvre. Nous avons rencontré Allan à trois reprises : deux rendez-vous au sein de la SEGPA-K et un au domicile familial, en présence d'un de ses trois frères et de sa mère, Mme Z.. Allan est porteur d'une histoire familiale très complexe. Sa mère est séparée de son père très violent, qui quelque temps après nos rencontres avec Allan, sera incarcéré pour « *violences avec arme, aggravées par l'alcool* » sur un membre de la famille. Au moment de la séparation Allan, alors âgé de sept ans, ses trois frères plus âgés et sa mère se sont retrouvés sans domicile fixe pendant une période, puis ont été hébergés par une cousine, avant de bénéficier d'un logement social dans lequel ils vivent actuellement. Depuis sa séparation, elle n'a plus de contact avec les membres de sa famille les plus proches : frères et sœurs. De ce point de vue, elle se dit isolée et cela semble engendrer un mal-être, tant pour elle que pour les enfants, et surtout pour Allan. Aucun membre de la famille n'a de diplôme, et le cursus le plus long est celui du premier garçon de la fratrie qui est allé jusqu'en deuxième année de CAP au CFA et le deuxième garçon en première année de CAP au lycée professionnel. Le troisième garçon a mis un terme à sa scolarité après la classe de troisième et a été incarcéré « *pour vols avec violences et récidives* » ; c'est lui qui nous le dit. Allan

est le dernier de la fratrie. La mère, Mme Z. a été scolarisée jusqu'en classe de sixième. Elle est la seule à travailler, et occupe des emplois précaires ici et là. La famille n'a plus de lien avec le père et la mère en parle comme d'« *un homme méchant* » qui n'a jamais travaillé. Nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre IV : il séquestrait les enfants jusqu'à ce qu'il lui soit signifié une interdiction de les approcher, sur décision de justice.

Dans un tel climat familial et socio-économique, l'École n'est pas la priorité, et les conditions nécessaires à une mobilisation sur les apprentissages et les contenus théoriques scolaires ne sont pas réunies. Ce qui ne veut pas dire qu'Allan est incapable de rentrer dans un processus d'apprentissage, tout au contraire. La maîtresse de CP le considère comme « *un enfant intelligent, vif qui serait tout à fait capable d'apprendre à lire* » et qu'il « *s'intéresse aux mathématiques* ». La psychologue scolaire indique qu'il « *dispose de toutes les capacités pour suivre un cursus normal* ». Pourtant, dès la classe de CP, Allan est hors jeu scolairement et l'école est informée de son histoire : « *Problèmes familiaux, fuit un père violent* », « *cet enfant présente des troubles du comportement, soit il ne parle pas, soit il s'exprime par la violence. Il a subi lui-même de la violence avec son père (enfant battu, séquestré...)*. Ces problèmes familiaux ne sont pas toujours résolus, la famille vit toujours dans la peur (le père se promène avec un pistolet dans le quartier !!) » (compte-rendu renseignements scolaires deuxième années de CP).

Après trois ans de CP, Allan est orienté en classe de perfectionnement puis en Clis pendant trois ans ; le seul souvenir qu'il garde de cette longue période de scolarisation, c'est qu'on ne s'« *occupait pas* » de lui et dès son orientation en Clis, il n'avait plus envie d'apprendre : « *En classe normale je travaillais, moi. Mais quand on vous met dans une classe comme ça [Clis], i vous donne plus envie d'apprendre [...]. J'avais plus envie de rien faire [...]. C'est pas comme les autres classes, pas comme l'école* ». Pour Allan, les classes spécialisées ne sont pas légitimes, il ne leur attribue pas un statut d'école. Dès lors, de la classe de CP jusqu'à sa sortie de l'école primaire où il a été scolarisé en classe spécialisée, il ne fait plus aucun effort sur le plan scolaire et le processus à l'œuvre s'amplifie et se

renforce au fil du temps. Il est indiqué dans les différents comptes-rendus des enseignants qu'il est « *turbulent, très turbulent, violent* », et dans le compte-rendu de sa dernière année à l'école primaire l'enseignant note : « *Retour de vacances de Noël décevant : Allan n'a plus très envie de venir à l'école et semble être attaché à l'idée de travailler avec un oncle ou à faire un trafic de stupéfiants. C'est dommage car il possède un potentiel non négligeable.* »

Comme cela s'est passé à l'école primaire, dès son orientation en classe de sixième SEGPA, il pose des problèmes aux enseignants. Il sera admis en cinquième SEGPA avec un avertissement pour mauvais comportement, alors qu'il est considéré comme un très bon élève du point de vue scolaire : « *Avertissement comportement. Très bons résultats gâchés par le comportement* » (bulletin scolaire du troisième trimestre, classe de sixième). Il fait partie des meilleurs élèves de la classe de sixième avec 13,9 sur 20 de moyenne générale. Son professeur principal de la classe de sixième, que nous avons retrouvé, pense que « *le problème qui se pose entre Allan et les enseignants est d'ordre ethnique [c'est-à-dire qu'Allan différencie les enseignants de culture réunionnaise, qui parlent le créole et ceux qui sont d'origine métropolitaine]* » : « *Allan est un enfant très intelligent. Je crois que c'est un problème ethnique aussi parfois. La couleur de peau joue beaucoup avec Allan. Moi je n'ai pas de problème avec Allan. [...], mais Monsieur B. il n'a pas la même couleur de peau* ». Allan nous dit que c'est Monsieur B. qui l'excluait de la classe en cinquième : « *En cinquième, Monsieur B. me mettait tout l temps dehors. Les élèves étaient encore sur les rangs dehors. J'arrivais, Monsieur B. me disait non ! Tu es en retard tu ne rentres pas. Les élèves étaient encore dehors.* » Le professeur d'anglais aussi faisait la même chose : « *Madame L. i fait comme Monsieur B.. C'est pas moi qui parle elle me met dehors [...].* » Malgré ses exclusions, Allan arrive quand même à avoir de bons résultats scolaires en classe de cinquième. Mais ces derniers sont entachés par son mauvais comportement : « *Bons résultats. Le comportement reste difficile, aurait pu avoir tableau d'honneur. [...] Le comportement souvent difficile et inadapté est un obstacle à la réussite d'Allan. Registre de la provocation. A réception de ce bulletin, je souhaite vous rencontrer* » (bulletins scolaires de la classe de cinquième). La mère d'Allan ne se déplacera pas.

En classe de quatrième, là où tout se joue, tous les enseignants connaissent Allan et ont en mémoire son parcours scolaire et ses nombreux écarts. Certains d'entre eux, avec qui il a eu de nombreuses altercations, l'ont en cours depuis la sixième et il faut comprendre qu'Allan les a fatigués, les a épuisés et qu'il continue à le faire de manière très intense. Son carnet de liaison de la classe de quatrième est rempli de mots que les enseignants adressent à sa mère, lui demandant de venir les rencontrer parfois « *en urgence* », signe de leur impatience et qu'ils supportent de moins en moins Allan. En sept semaines, au premier trimestre de quatrième, nous comptabilisons pas moins de treize exclusions de la classe avec renvoi en salle de permanence et onze journées d'absences pour la même période, sans compter les retards. Les motifs d'exclusions de la classe sont : « *Allan perturbe la classe et refuse de travailler. Insolent. Pas de tenue de travail* » (carnet de liaison d'Allan). Il est également exclu des cours quand il arrive en retard : « *2 retards injustifiés ce jour (matin et après-midi). C'est trop dans la même journée. En salle de permanence* » (ibid.). Ceci est encore un indicateur de l'épuisement de l'équipe éducative, ici le directeur de la SEGPA. Nous conviendrons qu'on n'envoie pas un élève en salle de permanence tout un après midi au seul motif qu'il est un peu en retard. Et pourtant, Allan vivra souvent cette expérience, qu'on peut dire humiliante. Parfois, le surveillant de la salle de permanence le refusera également sous le prétexte que la salle est complète et qu'il n'y plus de place : « *Je vois qu'il y a encore de la place dans la salle, mais il veut pas que je rentre.* » Sans doute épuisés aussi, les surveillants ne veulent pas avoir affaire à Allan.

C'est ainsi que le « consensus fatal » est le résultat d'un long cheminement. Fatiguée, épuisée, supportant difficilement et de moins en moins les écarts et les insolences d'Allan, l'équipe éducative dont les enseignants sont les principaux acteurs s'est mise d'accord pour le faire passer en classe de troisième au dernier trimestre de la classe de quatrième. L'objectif non avoué, ni avouable, mais clairement visible est de le faire partir définitivement de la SEGPA à la fin de l'année de la classe de quatrième, « *le plus rapidement possible* ». Par un consentement créé au sein de l'équipe enseignante, Allan est « *poussé* » vers l'extérieur. Le but est atteint sans difficulté, même si Allan n'est pas dupe : « *On*

dirait qu'ils font tous les moyens pour se débarrasser de moi. Mais moi, ils vont pas me prendre pour un couillon. Je sais ce qu'ils sont en train de faire, je suis pas couillon moi. [...]. Un élève qui ne vient pas en classe on le fout en troisième ? Il y a d'autres marmailles qui travaillent, qui apprennent [silence]. Vous comprenez là, ah ! Je suis pas couillon moi... ». La timide résistance de la mère d'Allan ne suffit pas à enrayer le processus. Soucieuse du devenir de son fils, elle est venue à la rencontre du directeur de la SEGPA. Voici ce qu'elle nous rapporte : *« C'est le directeur qui veut pas. C'est le directeur qui veut plus. Il a dit qu'il y a plus de place. Le directeur a dit vient chercher la radiation. »* Même si elle dit ne pas comprendre pourquoi c'est uniquement Allan qui est exclu alors qu'*« il y a d'autres élèves qui sont perturbateurs mais ils ne sont pas renvoyés »*, elle ne cherchera pas davantage d'explications, prise par ailleurs par ses difficultés familiales et socio-économiques.

Le problème, c'est qu'aucune orientation n'est proposée à Allan. Sur son certificat de radiation, il est noté : *« A quitté l'établissement pour le motif : Fin d'études : Recherche d'emploi »*. La demande faite par sa mère auprès de la MFR pour une formation dans le domaine agricole lui est refusée. Comment aurait-il pu en être autrement au regard du contenu du dossier présenté – « casier scolaire » – dont font partie les bulletins scolaires que nous avons déjà cités ci-dessus, en plus de celui du troisième trimestre de « la classe de troisième » ? : *« Non évalué, absentéisme majeur et sélectif (tous les cours à l'emploi du temps sont obligatoires !) Allan n'a effectué aucun stage en entreprise ! Élément difficile. Caractère changeant malgré des capacités intellectuelles certaines. »* Sur ce bulletin scolaire du troisième trimestre de la classe de troisième, mais qui en fait est le bulletin de la classe quatrième, une seule note figure : un 5 sur 20 en anglais. Dans les autres disciplines il est noté : *« trop d'absences »*. Là aussi il ne peut en être autrement, Allan n'a jamais été en classe de troisième ; d'ailleurs on peut se demander d'où est issue la note de 5 sur 20 en anglais. Dès lors, il était prévisible que son dossier soit rejeté par la MFR. Depuis, Allan est chez lui en attente d'un éventuel contact de la mission locale d'insertion que sa mère confond avec l'ANPE. Neuf mois plus tard, après son éviction de la SEGPA, cette dernière nous dit : *« La*

MFR a dit qu'il est trop faible, l'ANPE dit qu'ils vont rappeler. En attendant il est là, il ne fait rien. Est-ce que vous avez quelque chose pour lui ? »

Pour d'autres élèves qui perturbent l'ordre scolaire, une autre stratégie consiste à attendre leurs seize ans avant de leur délivrer leur certificat de radiation. Ils se retrouvent dès lors sans aucune orientation après la SEGPA.

2. 3 - Seize ans, l'âge buttoir : « *Je vais laisser courir jusqu'à ses seize ans...* »

« Je vais laisser courir jusqu'à ses seize ans et puis après je lui donnerai son certificat de radiation... ». Ces propos tenus par la directrice de la SEGPA-C au cours de la pose café traduisent en fait certaines attitudes des agents éducatifs non avouables au cours d'une réunion de travail, et encore moins dans le cadre d'une démarche institutionnelle officielle. Il est reproché à Jocelyn, dont deux sœurs sont également scolarisées en SEGPA, d'être « *perturbateur* ». L'équipe pédagogique se plaint de son « *comportement inacceptable* » en classe ; « *il ne cherche pas ses stages en entreprise* » et quand les enseignants l'aident à en trouver un, « *il ne le fait qu'à moitié* » et « *encore la dernière fois il a fait une journée sur les quinze prévues par la convention de stage* », nous dit un PLP. Jocelyn s'absente beaucoup également, et la plupart du temps sans justificatif. Ses « *insolences* » envers les enseignants et la directrice sont souvent à l'origine de ses multiples expulsions de la classe, mais aussi de l'établissement scolaire. Par ailleurs, les conflits entre sa mère et la directrice se sont soldés par une bagarre qui a abouti au dépôt d'une plainte à la gendarmerie. La mère a eu pour consigne de ne plus s'approcher de l'enceinte de la SEGPA. Ce qui du coup la prive de toute relation avec l'équipe enseignante. Et enfin, il faut aussi préciser que la situation familiale de Jocelyn est très complexe, comme pour de nombreux élèves de SEGPA.

Il est à retenir de l'histoire de Jocelyn, brièvement relatée mais présentant de grandes similitudes avec celle de Roméo, d'Allan et de bien d'autres, que si l'âge d'obligation scolaire à seize ans garantit une scolarité prolongée dans le secondaire

aux élèves qui n'en avaient pas l'accès autrefois, pour autant cela ne les protège pas d'une sortie sans qualification du système éducatif. La scolarité jusqu'à seize ans ne garantit pas une orientation dans un dispositif de formation professionnelle. L'élève déviant peut très tôt dans sa scolarité au secondaire être sous le coup d'une exclusion définitive, voulue et très attendue par les agents éducatifs fatigués et épuisés par leur comportement qualifié de pas acceptable scolairement.

Autant l'ensemble de l'analyse ci-dessus montre que les élèves scolarisés en SEGPA sont « difficiles », autant nous voyons clairement que la marge de manœuvre dont dispose l'institution pour les prendre en charge est étroite et que les pratiques adoptées renforcent le processus d'exclusion et d'éloignement des apprentissages et de l'espace scolaires. Certaines sorties sans orientation et sans qualification sont à imputer aux différentes stratégies auxquelles sont amenés à recourir les agents éducatifs pour maintenir l'ordre scolaire dans un espace où la SEGPA doit s'inscrire dans un processus d'intégration dans la structure centrale du collège¹. C'est à ce dernier point que nous allons nous intéresser dans le chapitre suivant.

¹ Cf. le chapitre II de ce texte : « L'émergence de la SEGPA » et le texte de André Philip, « De l'éducation spécialisée aux enseignements adaptés... », op. cit., pp. 143-154.

CHAPITRE VIII

La place des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté dans l'espace social des collèges

Dans ce chapitre nous nous intéressons à la dynamique « *des processus de construction des ségrégations* »¹ et aux phénomènes de relégation scolaires. Comme nous le dit François Sicot, « *si la scolarisation dans les dispositifs spécifiques peut constituer une manière d'adaptation aux caractéristiques de certains élèves, elle peut également être ressentie comme une véritable mise à l'écart* »². Aussi, « *la différenciation, surtout quand elle se traduit par un renforcement des inégalités, peut également conduire à l'exclusion ou à l'auto-exclusion de certains groupes qui s'éloignent fortement des valeurs et des modèles promus par le centre* »³. Le centre, dans le cas de notre étude, sera la structure centrale du collège constituée de toutes ses dynamiques sociales et scolaires.

Si on se limite aux « *recommandations pédagogiques* » qui reprennent les prescriptions officielles et aux discours des agents éducatifs, les élèves de SEGPA « *sont des collégiens à part entière* »⁴ ; ce « *sont des collégiens comme les autres élèves du collège* » ; ils « *sont intégrés dans le collège, il n'y pas de différence* »⁵. Cependant, la réalité quotidienne vécue par les élèves est plus complexe, et en regardant de plus près, nous observons une mise à distance et un regroupement très marqué des classes de SEGPA dans l'espace social au sein de la quasi-totalité des

¹ Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie...*, op. cit., p. 91.

² Françoise Sicot, « La scolarisation dans les dispositifs atypiques » in Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), op. cit., p. 158.

³ Agnès van Zanten, *ibid.*, p. 13.

⁴ Michel Huchard, Inspecteur A.I.S et Robert Intartaglia, Inspecteur E.T., *Recommandations pédagogiques pour enseigner en SEGPA*, Académie de La Réunion, rentrée scolaire 2001, p.4.

⁵ Propos récurrents tenus par un grand nombre d'agents éducatifs exerçant en SEGPA.

douze collèges de notre terrain d'étude. Même si parfois on observe des efforts d'intégration, d'une manière générale les SEGPA se situent en périphérie de la structure principale et centrale des collèges. Toutefois, il faut souligner que beaucoup héritent leur situation spatiale actuelle de la transformation des Sections d'Education Spécialisée (SES). Ainsi, comme nous le verrons, les SEGPA sont porteuses d'une histoire qui n'est pas sans influence sur la scolarité des élèves qui les fréquentent. Dès lors, parler d'intégration ne traduit certainement pas la réalité quotidienne de la scolarité des élèves de SEGPA, pour la période étudiée, et avancer l'hypothèse d'un processus ségrégatif nécessite au préalable au moins deux conditions.

Au regard des travaux d'Agnès van Zanten, premièrement « *il faut mettre en évidence que la concentration scolaire* » des élèves de SEGPA à la périphérie de la structure centrale des collèges « *résulte [...] au moins en partie, de l'action spécifique de l'institution et des acteurs scolaires.* »¹ Deuxièmement « *pour parler de ségrégation scolaire, il faut être en mesure de montrer que la concentration spatiale [des élèves de SEGPA] aboutit à la production de formes spécifiques d'inégalité ou d'exclusion scolaires et sociales.* »²

Donc, si dans la réalité quotidienne des élèves de SEGPA leur mise à l'écart s'accompagne de mécanismes inégaux de traitement par rapport aux élèves du collège « ordinaire », on peut considérer qu'un processus ségrégatif plutôt qu'intégratif est à l'œuvre.

A nous de « démêler » les éléments, les phénomènes, les mécanismes et les pratiques scolaires au sein des collèges engendrant un processus de ségrégation et qui produisent des effets spécifiques sur la scolarité des élèves de SEGPA. C'est ce que nous allons tenter en faisant d'abord un état de l'emplacement des SEGPA dans l'espace social des collèges.

¹ Agnès van Zanten, « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in Serge Paugam (dir.), *L'exclusion : L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1996, p. 281.

² Ibid., p. 281.

1. Des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à la périphérie de la structure centrale des collèges

Comme en témoigne le tableau ci-dessous, huit SEGPA sur douze de notre terrain d'étude sont à la périphérie de la structure centrale de leur collège d'accueil, dont une SEGPA désolidarisée du collège, à d'environ vingt minutes de marche. Parmi les quatre autres SEGPA dont les classes d'enseignements généraux sont situées au sein même de la structure principale et centrale du collège, une seule occupe deux bâtiments différents, avec des regroupements juxtaposés de deux classes. Quand les salles sont distantes du groupement principal attribué à la SEGPA, il n'est pas sûr que cela résulte d'une réelle volonté de dissoudre dans l'espace social du collège les groupes d'élèves de SEGPA de manière à ce qu'ils soient moins visibles, ce qui, du coup, enrayerait ou du moins atténuerait les phénomènes d'étiquetages dont il n'est pas rare que les jeunes se plaignent. L'évolution de la SEGPA-J, créée récemment, en est un exemple type. Par manque de place suite à l'augmentation des effectifs, une nouvelle salle d'enseignement général a dû être ouverte. L'emplacement choisi, proche des ateliers fréquentés uniquement par des élèves de SEGPA, traduit de manière explicite que, dans l'esprit des hauts responsables et agents éducatifs, le mieux est que ces élèves restent regroupés. A la SEGPA-D et à la SEGPA-G, au moment de la création de la classe relais, dispositif accueillant des élèves en rupture scolaire, celle-ci a été installée près des locaux de la SEGPA situés en périphérie de la structure centrale, comme pour regrouper les élèves porteurs de difficultés.

Parmi les SEGPA à la périphérie des collèges, durant nos observations et la durée de notre étude, une seule a fait montre d'une volonté d'insertion de certaines classes dans la structure centrale du collège, ce qui a nécessité une intense collaboration du directeur adjoint de la SEGPA-B et du principal adjoint du collège. Cependant, certaines réticences viennent des enseignants eux-mêmes qui considèrent qu'ils sont « *mieux à la SEGPA* » et qui, dès lors, y gardent leur classe. Ce qui n'est pas sans être problématique dans une dynamique globale d'intégration et d'ouverture de la SEGPA sur le collège. Autre exemple, la SEGPA-C, où les

élèves des classes de quatrième et de troisième ne bénéficient pas des activités du Centre de Documentation et d'Information (CDI). Nous allons y revenir.

Pour l'ensemble des SEGPA, les ateliers et salles de technologie sont à la périphérie de la structure centrale du collège, et la seule raison invoquée pour justifier cette situation est « *le bruit qu'ils génèrent* ».

Tableau 10 : Emplacement de la structure SEGPA dans les collèges¹

SEGPA	Emplacement de la structure principale des SEGPA	Emplacement du bureau du directeur adjoint	Origine de la structure
SEGPA-A	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée ».	Proche de l'administration du collège	SES
SEGPA-B	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée »	A la SEGPA	SES
SEGPA-C	SEGPA à l'extérieur et désolidarisée de la structure centrale du collège, « très isolée », SEGPA sortie du collège par manque de place	A la SEGPA	Ancienne école primaire désaffectée
SEGPA-D	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée »	A la SEGPA	SES
SEGPA-E	Les ateliers sont proches de la structure du collège. Les salles de cours sont dans la structure du collège.	Dans un atelier de SEGPA	Ancienne SES récemment insérée dans le collège.
SEGPA-F	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée ». Une clôture sépare la structure de la SEGPA du collège.	A la SEGPA	SES
SEGPA-G	Les ateliers sont en périphérie. Les salles de cours dans la structure du collège au même niveau d'un même bâtiment.	Avec les ateliers SEGPA en périphérie	SES
SEGPA-H	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée »	A la SEGPA	SES
SEGPA-I	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée »	A la SEGPA	SES
SEGPA-J	SEGPA dans le collège, les classes regroupées au même étage.	Proche de l'administration du collège	Structure récente
SEGPA-K	Les classes et les ateliers SEGPA sont à la « périphérie » de la structure centrale du collège, « isolée »	A la SEGPA	SES
SEGPA-L	Salles de cours dans la structure du collège au même niveau d'un même bâtiment les ateliers (APR) sont accolés aux bâtiments du collège.	Avec les autres administrateurs du collège	Ancienne SES récemment insérée dans le collège

¹ Cf. les annexes 3 à 14.

Ainsi, apparaît clairement, en général, une séparation des SEGPA de la structure centrale de leur collège.

Avant de tenter de mettre en lumière les éléments, les phénomènes et les pratiques qui justifient un processus de ségrégation des SEGPA et de leurs élèves, nous allons d'abord voir, au travers des indications des agents chargés de l'accueil du public dans chaque collège, comment les SEGPA sont identifiées.

Identification des SEGPA par les agents chargés de l'accueil des visiteurs

Les agents d'accueil ont, entre autres, pour mission de guider les visiteurs, parents, élèves, etc., et de fournir à toute personne étrangère et autorisée les indications nécessaires à leurs déplacements dans l'enceinte du collège. Cependant, concernant les SEGPA, il arrive que leurs indications informent non seulement sur la direction à prendre, mais renseignent également sur la place qu'elles occupent dans l'espace social du collège et sur l'image que ces agents se font d'elles.

Ainsi, la SEGPA-D¹, réputée « *très difficile* », nous est indiquée par un agent dès notre arrivée au portail du collège comme une structure accueillant « *des délinquants* » :

« Nous : – Bonjour monsieur, je cherche monsieur P., le directeur adjoint de la SEGPA ; j'ai rendez-vous à quatorze heures.

Agent d'accueil : – *Ah ! Ça, c'est le monsieur qui s'occupe des élèves délinquants, ça !* Me répond-il en regardant son collègue.

Nous : – Vous parlez bien du directeur de la SEGPA ?

Agt : – *Oui ! C'est ça, hein ! Vous montez, vous montez, vous montez l'escalier, arrivé au fond du collège en haut, tournez à droite. Son bureau, c'est la porte rouge.*

Intrigué par ses propos, nous nous attardons un peu.

Nous : – Pourquoi vous dites que monsieur P. s'occupe de délinquants ?

Agt : – *Ah ! [Rires] C'est des marmailles qui se bagarrent beaucoup ça. C'est des brigands, des voyous. Il y a pas longtemps un p'tit s'est fait voler son téléphone.*

¹ Cf. annexe 3.

Nous : – Et c'était un élève de SEGPA qui a volé ?

Ag : – *Les deux c'étaient des marmailles de l'école derrière là-bas [indiquant du doigt la SEGPA qui n'est pas visible de leur emplacement].* »

Lorsque nous avons demandé notre chemin dans le collège, toutes les personnes rencontrées nous indiqueront la SEGPA-D en ces termes : « *là bas, ils sont là bas, ils sont là bas au fond* » en nous indiquant le bâtiment où sont regroupées les classes de SEGPA.

A la SEGPA-F¹ :

« Nous : – Bonjour ! J'ai rendez-vous avec monsieur R. directeur adjoint de la SEGPA.

Agent d'accueil : – *Monsieur R. n'est pas là, il vient de passer, il est dans le bureau du principal.* »

Nous : – Je vais l'attendre, mais je ne sais pas où se trouve son Bureau.

Agt : – « *Vous allez tout droit, vous prenez l'escalier, vous descendez, en face il y a une grille très haute avec une petite porte, c'est là la SEGPA. A côté il y a les terrains de football* ».

A notre arrivée à la SEGPA-H² :

« *Vous traversez le couloir, il y a le camion bar à gauche, la SEGPA est au fond ; vous pouvez pas les rater, c'est le bâtiment S, tout le monde est là-bas au fond* »

(agent d'accueil). Un agent de sécurité chargé de la surveillance et de la gestion du parking extérieur du collège raconte : « *C'est des enfants difficiles qui sont là-dans [dans la SEGPA]. Ils sont un peu voyous, mais c'est des marmailles qui veulent s'en sortir. Ils sont derrière le collège.* » Les propos des surveillants³ corroborent ceux des agents d'accueil.

¹ Cf. annexe 4.

² Cf. annexe 5.

³ Statut qui tend à disparaître pour être remplacé par ceux du type « assistant d'éducation ».

A la SEGPA-I :

« Ici c'est le collège, la SEGPA est derrière, en bas, tout au fond. Allons, je vous emmène, je vais les voir ».

Et pour terminer, alors que nous cherchions les classes de la SEGPA-J, un surveillant nous les indique : « Ils sont là-bas, au premier étage, devant l'escalier, salles n° AA, n°AB, n°AC... Ils sont là ». Les classes sont juxtaposées.

Ainsi, on peut distinguer dans les renseignements livrés par les agents d'accueil deux éléments essentiels. Le premier de caractère stigmatisant : les élèves de SEGPA, ou du moins ceux de la SEGPA-D et la SEGPA-H, sont étiquetés comme « *des délinquants, des brigands, des voyous* ». Puis, dans les propos de chaque agent apparaît clairement le caractère isolé, « relégué » et regroupé des classes de SEGPA.

2. Les dynamiques du processus ségrégatif et quelques effets

Ainsi, huit SEGPA sur douze sont « isolées » de la structure centrale du collège, dont une séparée par une grille très haute, accessible par un petit portail qui peut être fermé à clé.

Sept SEGPA sur douze occupent dans leur totalité les structures des anciennes sections d'éducation spécialisée – les classes d'enseignements généraux et les ateliers –, connues comme des structures accueillants des enfants « handicapés mentaux », ce qui n'est pas sans générer des comportements « humiliants » de certains élèves du collège « ordinaire » envers ceux de SEGPA. Ces derniers sont qualifiés « *d'enfants sauvages* », « *de prisonniers* », « *de paresseux* », « *de fous* », et même « *de fauves* », etc. Pour l'ensemble des SEGPA de notre terrain d'étude, les représentations que les élèves du collège « ordinaire » se font de ceux de SEGPA est une construction qui suit une certaine logique. A la SEGPA-F, par exemple, la barrière très haute et le petit portail qui séparent distinctement la structure de la SEGPA de celle du collège, même si par ailleurs d'autres élèves fréquentent le lieu,

participe à cette construction. Un autre élément commun à l'ensemble des SEGPA semble également jouer en défaveur des élèves : c'est leur tenue – bleu – de travail qu'ils portent quand ils sont en atelier. Ils sont très visibles et leurs pairs du collège les identifient facilement. Pierre, élève de la SEGPA-B¹, nous explique qu'il préfère changer de tenue pour ne pas se faire remarquer quand il sort des ateliers : à la SEGPA « *ce qui change c'est que nous portons un bleu en atelier et quand on va en récréation au collège les autres nous taquent. Ils disent qu'on est à la SES [...]. Cela veut dire qu'on ne connaît pas lire, on n'apprend pas, on ne sait pas lire on est bourrique. Moi j'ai pris un autre vêtement, j'ai pris un pantalon vert et un tee-shirt blanc. Dans l'atelier je mets un haut bleu et après pour la récréation j'enlève et après je monte au collège. Je n'ai pas une bonne entente avec les élèves du collège, je suis plutôt avec les élèves de ma classe. Je suis toujours avec les élèves de la SEGPA. Les élèves du collège nous disent souvent la SES, la SES, la SES, la SES ! On reste souvent à la SEGPA, mais dès fois on va là-haut [vers le collège]. Mais je préfère la SEGPA* ». Ainsi, pour ne pas être identifiés et stigmatisés dans l'espace social du collège, les élèves de SEGPA mettent en place des stratégies, et, souvent, pour aller au plus simple, ils restent aux abords des ateliers ou encore en zone limitrophe de la périphérie². A la SEGPA-B, nous avons pu observer qu'un groupe d'élèves, surtout les filles, préféraient rester proches du bureau du Conseiller Pédagogique d'Education (CPE) pour « *éviter les emmerdes avec les élèves du collège* », comme elles nous l'ont dit. Marie, Professeur des écoles qui a travaillé en métropole pendant quatre ans en SEGPA, puis à la SEGPA-G en classe relais et à la SEGPA-B auprès des élèves des classes de quatrième et de troisième, explique que, partout, les SEGPA sont marginalisées, stigmatisées et que les élèves jouent de cette situation : « *Comme partout les SEGPA sont marginalisées, stigmatisées. Une image d'école de fous. Du coup les élèves exagèrent un peu cette image-là. Quitte à être traité de fou, autant le paraître, carrément je pense. Bon, pour certains, ils jouent là-dessus. Ils poussent des grands cris dans la cour, ils font les imbéciles. Je me demande si ce n'est pas exagéré pour qu'on ne les renvoie pas quand ils font les*

¹ Cf. annexe 7.

² C'est dans cette zone que nous avons rencontré certains élèves du collège « ordinaire » avec qui nous avons échangé de manière informelle.

imbéciles ou quand ils perturbent la classe. La SEGPA n'a pas bonne réputation de toute façon. Je discutais tout à l'heure avec quelqu'un qui est chargé d'orienter les élèves en SEGPA qui me disait combien il est difficile de persuader les parents d'orienter leurs enfants en SEGPA. La SEGPA a une très mauvaise image. »

Quand les classes de SEGPA se trouvent dans la structure centrale du collège d'accueil, elles sont souvent regroupées au même niveau d'un même bâtiment. Comme à la SEGPA-G, à la SEGPA-L ou encore à la SEGPA-J. Cependant, la prise en charge des élèves reste sous la responsabilité entière du directeur de SEGPA et de son équipe. Le personnel éducatif du collège accepte uniquement de servir de relais de transmission en cas de « *problèmes relatifs aux élèves* », comme en témoigne la lettre de rentrée suivante émanant d'un CPE du collège d'accueil de la SEGPA-K intitulée « *Rappels aux enseignants* » : « *La vie scolaire assurera la gestion administrative des problèmes relatifs aux élèves de SEGPA : elle "enregistrera" le problème et le transmettra au directeur de SEGPA qui jugera de la pertinence de l'action à mener (EX¹ : une exclusion "exceptionnelle" de cours sera prise en charge avec accueil de l'élève en permanence, le rapport de l'enseignant sera transmis au directeur de SEGPA). ATTENTION² : l'enregistrement de toute information se fera par un personnel de Vie Scolaire qui se trouvera au bureau. Les C.P.E. ne seront en aucun cas sollicités pour ce travail administratif. »*

Aussi, il est intéressant d'observer que, dans plusieurs structures, pendant les moments de récréation que les élèves de certaines SEGPA « partagent » avec ceux du collège « ordinaire », les enseignants eux ne se rendent pas dans la salle des professeurs où se rencontrent leurs collègues du collège ; ils rejoignent ainsi les ateliers de SEGPA situés en périphérie. Ce type de comportement est un signe clair qui témoigne de la scission qui existe entre la SEGPA et la structure centrale du collège, malgré parfois une diminution de la « *distance physique* »³ de par

¹ En gras et souligné dans le texte original.

² En gras et souligné dans le texte original.

³ Ce que nous observons dans les collèges dotés d'une SEGPA n'est pas sans rappeler les travaux de Monique Pinçon-Charlot et Paul Rendu, « Distance spatiale, distance sociale aux équipements collectifs en Ile-de-France : des conditions de la pratique aux pratiques », *RFS*, vol. XXIII-4, 1982, pp. 667-696,

l'utilisation de salles de classes intégrées aux bâtiments centraux du collège. A ce propos, pour « *forcer* » les enseignants à fréquenter la salle des professeurs du collège, le directeur a fermé le lieu où ces derniers prennent leur café à la SEGPA-K. Mais nous avons pu observer qu'ils préfèrent occuper un banc face au bureau du directeur et ne pas prendre de café, et parfois se regrouper dans l'atelier polyvalent de restauration, que d'aller en salle des professeurs du collège.

Au cours d'une rencontre informelle dans la cours de récréation, une enseignante nous raconte qu'à sa prise de fonction à la SEGPA-D elle a « *eu une période d'adaptation assez pénible* ». « *L'isolement* » de la SEGPA par rapport à la structure principale du collège la met mal à l'aise autant que les élèves : « *Le problème ici, c'est qu'on est tout au fond dans le collège, et les élèves le disent !* » Quelques minutes plus tard, elle laisse entendre que cet « isolement » n'est pas que structurel, mais qu'il s'accompagne d'effets sur les élèves : « *C'est dur et les élèves la ressentent cette mise à l'écart et ils disent qu'on est dans un trou perdu !* »

C'est quand elle nous fait part de ses difficultés matérielles que nous arrivons non seulement à comprendre le mal être de cette enseignante, mais aussi à avoir quelques précisions sur la dynamique du processus ségrégatif à l'œuvre. Elle a « *dû faire le forcing à plusieurs reprises* » pour avoir une salle informatique pour les élèves des classes de quatrième et de troisième de SEGPA : « *Quand je suis arrivée il y deux ans, on n'allait pas du tout dans le collège. Pour avoir deux heures d'informatique il fallait aller négocier toutes les semaines. J'en ai parlé au directeur [de la SEGPA] rien ne se passait. Un jour, un peu énervée, je suis partie et j'ai dit à celui qui s'occupe des salles : " Je veux un créneau permanent, j'en ai marre de négocier toutes les semaines ! Il m'a dit oui." Je crois que tout le monde s'en fout à part deux ou trois profs ; ça ne dérange personne.* » Pris par la sonnerie de la reprise des cours, nous n'avons pu terminer cette discussion informelle; un rendez-vous pour une interview formalisée aurait désorganisé le rituel quotidien de la vie familiale de cette enseignante, prise par ailleurs avec des difficultés familiales.

qui se réfèrent à la recherche de Jean-Claude Chamboredon et Madeleine Lemaire, « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *RFS*, vol. XI-1, 1970, pp. 3-33.

Toutefois, au téléphone, elle nous précise, sans pour autant avoir un discours dénonciateur, que « *les responsables ont d'autres préoccupations, la SEGPA est secondaire* ». Et « *la mauvaise entente entre la SEGPA et le collège n'arrange pas les choses non plus* ». De fait, l'absence d'implication de certains agents éducatifs dans l'organisation matérielle nécessaire à une pédagogie efficace est un phénomène participant au processus de ségrégation des élèves de SEGPA, voire à un enfermement total de la SEGPA sur elle-même.

Si dans le discours des directeurs leur SEGPA est intégrée, dans la réalité celle-ci reste distincte de la structure centrale du collège. Ne trouvant pas certains documents archivés que nous lui avons demandés, nous suggérons au directeur adjoint de la SEGPA-D qu'ils se trouvent peut être au secrétariat du collège. Notre suggestion est révélatrice d'un certain agacement : « *Si ils [les documents demandés] sont au collège, vous verrez avec eux ! Ca m'étonnerait qu'ils aient des trucs de la SEGPA. Si il y a, ils sont ici dans mon bureau. La SEGPA c'est le cadet de leur souci ! Enfin, bref, ils n'ont pas de documents de la SEGPA et ils n'en ont rien à faire. Tout se passe ici.* » Finalement, les documents sont retrouvés. En effet, d'un point de vue administratif, pratiquement tout est géré par le directeur de la SEGPA à la SEGPA. D'autres éléments attestent de la distance existant entre la SEGPA-D et le collège. Orienté dans la salle de reprographie par le directeur adjoint, nous rencontrons un des agents du service du secrétariat du collège. Avec courtoisie nous lui demandons de nous faire quelques photocopies, en lui expliquant que nous venons de la SEGPA dont le photocopieur, dépourvu de trieuse, ne permet pas de reproduire des batteries de documents en série. Faire des copies une à une nous prendrait beaucoup trop de temps. Avec dédain, elle nous fait comprendre que « *la SEGPA n'a rien à voir avec le collège* » et donc qu'elle ne prend « *pas la responsabilité* » de nous faire des photocopies : « *La SEGPA, c'est la SEGPA. Il y a un copieur là-haut, c'est pour faire des copies. Moi je ne sais pas, il faut aller à la SEGPA. Je ne suis pas au courant.* » Ainsi, il est très clair pour cet agent que la SEGPA est une structure à part, avec un fonctionnement autonome. L'agent de réception téléphonique, dont la loge est proche de la salle de reprographie, apparaît par une porte intermédiaire. Nous lui faisons la même requête, mais en lui faisant

croire que le directeur adjoint de la SEGPA nous a orienté vers elle et lui demande de nous rendre ce service. L'autre agent, toujours présente dans la salle, se retourne vers elle, hausse les épaules et lui dit : « *Tu fais si tu veux, mais moi je ne fais pas !* » Et elle quitte la salle. Nous insistons auprès de l'agent de réception téléphonique. « *Je ne veux pas avoir de problèmes* », nous répond-elle mal à l'aise. Mais quels problèmes ? « *La SEGPA c'est pas ici ! Ils n'ont rien à voir avec le collège !* » Nous lance-t-elle en retournant dans sa loge. Seul dans la pièce, nous en profitons pour faire nos photocopies, malgré les interdits.

Un autre exemple atteste de la distance existant entre les SEGPA et l'organisation centrale du collège. Notre demande de données insatisfaisante auprès du directeur adjoint de la SEGPA-G, nous lui expliquons que nous ferons une requête auprès du principal du collège. Le directeur adjoint se met en colère en nous disant : « *Si vous voulez me court-circuiter, allez-y !*

Nous : –Non ! Là n'est pas notre but. Mais si vous êtes débordé...

Directeur SEGPA : –*Je vous conseille d'avoir un seul interlocuteur.*

– Le ton monte – *Déjà pour votre enquête je vous ai donné des éléments confidentiels, je n'avais pas à le faire ! Si vous allez voir le principal, d'ailleurs c'est le principal adjoint qui s'occupe de ça... !*

Nous : –Le but n'est pas de vous poser des problèmes, je suis désolé !

Directeur SEGPA : –*Déjà ce que vous m'avez demandé est une charge de travail supplémentaire. Si vous voulez me court-circuiter, allez-y. Mais ça m'étonnerait que le principal vous donne des informations. La SEGPA il ne s'en occupe pas, c'est pas son problème* ».

Le maintien de la distance existant entre le collège et la SEGPA est favorisé par le mode de gestion administrative et scolaire. Même si certains directeurs font des efforts, comme à la SEGPA-B, nombreuses sont les SEGPA pratiquement autonomes dans leur fonctionnement au quotidien, ce qui nous permet de les qualifier de structures et non de dispositifs. Chaque SEGPA est dirigée par un directeur adjoint déchargé à plein temps, quel que soit l'effectif des jeunes accueillis dans sa structure. Sur douze SEGPA, dans trois seulement le bureau du directeur est

à proximité du service administratif du collège. Les neuf autres ont leur bureau dans la structure de la SEGPA, ou encore proche des ateliers pour ne pas dire à l'intérieur même de l'atelier, comme à la SEGPA-E. Partiellement ou à plein temps, dans huit structures sur douze nous avons observé l'existence d'une secrétaire chargée des affaires administratives et du suivi de la scolarité des élèves de SEGPA. Signe d'un fonctionnement quasi autonome des ces structures.

En ce qui concerne la SEGPA-C, elle est née en 1994, deux ans après l'ouverture des portes du collège. Mais très vite, l'année suivante, elle s'installe dans les locaux d'une école désaffectée situés à environ vingt minutes de marche de la structure centrale du collège. La raison avancée par les acteurs à l'origine de cette mise à « *distance physique* » volontaire de la SEGPA est qu'il n'y a pas assez de place dans le collège ! Là où c'est problématique, c'est que cette mise à « *distance physique* » s'accompagne d'une restriction volontaire de la liberté de déplacement des élèves dans la structure du collège, les privant du coup de toutes autres activités sortant du cadre de l'emploi du temps fixé au début de l'année scolaire, surtout pour les classes accueillant les plus âgés. Par exemple, durant deux années consécutives, nous avons observé que les élèves de la SEGPA ont été privés des manifestations organisées autour de la fête de la musique. Le prétexte est qu'il aurait été « *impossible de les surveiller, et pour éviter tout débordement, il est préférable qu'ils restent à la SEGPA* ». Aussi, pendant longtemps, la mise en place de projets avec le CDI situé dans la structure centrale du collège nécessitait une telle mobilisation d'énergie que plus d'un enseignant s'est découragé. A ce propos, le témoignage de l'animatrice du CDI est assez éloquent : « *Je ne les vois jamais. Une fois, des grands [de SEGPA] sont passés devant [le CDI] et ils m'ont demandé si l'entrée était payante [rires]. Quand même ! J'ai des documents des ouvrages réservés pour ces élèves. L'année dernière, P. G. a emmené ses cinquièmes, si on pouvait continuer sur cette lancée se serait bien. Pour les grands [classes de 4^{ème} et 3^{ème}] c'est trop tard. Continuons avec ceux de l'année dernière. Et après ils viendront tous seuls. [...]. Quand il y a un prof absent, ils pourraient venir aussi mais... [elle hausse les épaules d'un air désolé].* »

Dans ce collège, par principe, les élèves dont le professeur est absent peuvent accéder au CDI, ou alors ils vont en salle de permanence sous la surveillance d'un assistant d'éducation. Ceux de la SEGPA n'ont pas ce choix, ils ont pour consigne de réintégrer la SEGPA à environ vingt minutes de marche, accompagnés d'un assistant d'éducation. Ici, il est intéressant d'observer l'organisation qui contribue au renforcement du processus ségrégatif, pour ne pas dire d'enfermement, des élèves de SEGPA dans leur condition d'élèves en « difficultés scolaires graves et persistantes ». C'est-à-dire que pour éviter des problèmes au sein du collège, quand les élèves ne sont pas sous la responsabilité d'un professeur, il leur est systématiquement demandé de regagner la SEGPA. Par cet acte, il leur est non seulement rappelé qu'ils sont des élèves de SEGPA, mais aussi qu'on ne leur fait pas confiance. Ces élèves ne sont pas dupes, ni naïfs, et ils se considèrent lésés par rapport à leurs pairs du collège parmi lesquels ils ont souvent un ou plusieurs membres de leur famille : frères, sœurs, cousins. Mais leurs multiples réclamations resteront vaines.

Il arrive que la SEGPA mette en place une organisation et un fonctionnement repliés sur eux-mêmes. On observe alors la présence d'une structure à part entière, comme pour la SEGPA-H située en périphérie du collège, avec un fonctionnement pratiquement autonome : un professeur de musique, un professeur de sport, un professeur d'anglais pour la SEGPA, alors que les prescriptions officielles préconisent la mutualisation des moyens entre le collège et la SEGPA, spécifiquement pour ces disciplines. Cette SEGPA se trouve ainsi relativement isolée de la structure principale du collège de par sa position géographique, mais se retrouve aussi repliée sur elle-même de par ses choix pédagogiques. En réalité, il existe peu d'échanges avec le collège. C'est une volonté de la directrice « *pour éviter d'avoir des problèmes avec les enseignants du collège* », entre autres dans « *l'organisation des conseils de classe* » : « *La disponibilité des enseignants du collège n'est pas la même que ceux de la SEGPA* », nous dit-elle. De cette organisation, la directrice en est fière : « *J'ai mon équipe. Je suis plus tranquille. Je n'ai pas besoin d'aller courir après tel ou tel prof, pour avoir une information. Avec mon équipe je peux faire un conseil de classe sans attendre que tel prof du collège*

soit disponible, lui courir après. » Pour elle, « *si on veut faire de l'intégration, il faut donner aux SEGPA les moyens. Partager un petit peu de l'emploi du temps des professeurs du collège n'est pas faire de l'intégration* ». Ce qui diffère des préconisations des prescriptions officielles¹.

Pour un fonctionnement plus aisé du service, cette directrice renforce du coup le processus de ségrégation des élèves de SEGPA en les privant d'échanges avec les enseignants du collège, mais aussi en limitant leur accès aux salles spécialisées comme celle de musique. Les élèves du collège assistent à des cours dispensés par des enseignants formés à cet effet ; à la SEGPA ce sont des vacataires qui interviennent, au mieux accompagnés d'une guitare. Les contenus d'enseignement diffèrent également. Les élèves du collège se voient dispenser un contenu académique prescrit par un curriculum formel, alors que les élèves de SEGPA se voient souvent soumettre un contenu musical réduit à l'apprentissage de chants locaux.

Cet enfermement est mal vécu par certains enseignants qui préfèrent quitter cette SEGPA dès qu'ils en ont l'opportunité. Un Professeur des écoles nous avoue préférer « *fuir* », « *quitte à faire un trajet plus long* » pour se rendre dans une autre SEGPA. Pour cet enseignant, la situation spatiale et le mode de fonctionnement de la SEGPA-H s'éloignent de la logique d'un processus d'intégration des élèves en « *grandes difficultés scolaires* » : « *Il n'y a que pour la techno qu'ils [les élèves de SEGPA] partent devant [au collège].* » Pour « *l'anglais et la musique les profs viennent derrière, ce sont les enseignants qui viennent derrière [à la SEGPA]. Tout juste s'il n'y a pas une clôture, quoi ! Ça pour moi, ce n'est pas une bonne chose, ce n'est pas de l'intégration* » (professeur des écoles exerçant principalement auprès des élèves des classes de quatrième et de troisième).

¹ Circulaire n°98-129 du 19-6-1998 : orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (rappelée par la Circulaire N° 2006-139 du 29-08-2006 elle reste en vigueur).

2. 1 - « Les devant » et « les derrière »

Ce même Professeur des écoles nous explique aussi que la situation spatiale de la SEGPA-H favorise certains conflits entre les élèves des deux structures. Les classes de troisième de SEGPA identifient leur position dans l'espace social scolaire par les adverbes de lieu « devant » pour les élèves du collège, et « derrière » pour ceux de la SEGPA¹. Cela correspond à l'emplacement dans l'espace de la structure du collège et de la structure de la SEGPA ; c'est ainsi qu'ils s'identifient : « *Il y a une rivalité entre les enfants de la SEGPA et ceux du collège. Il y a une rivalité, parce que eux [les élèves de la SEGPA], ils disent qu'ils sont les enfants de derrière et les autres, ceux du collèges, les enfants de devant. Souvent, il y a des accrochages violents, il y a de la bagarre et tout ça parce qu'il y a une rivalité entre SEGPA et collège. Pour ceux qui sont devant, ils disent derrière c'est les fous, les paresseux, ils ne travaillent pas. Bon, eux ceux qui sont derrière [les élèves de SEGPA], ils acceptent pas. Et après les élèves me disent : c'est la tradition. La tradition c'est qu'il faut se battre contre les marmailles [élèves] de devant pour avoir la main mise sur le collège et se faire respecter. Et les élèves de devant eux aussi sont pareils. Pour les élèves de la SEGPA, il faut faire respecter la SEGPA, donc on ressent bien que la SEGPA c'est quelque chose à part pour eux. Ça se voit aussi, à part un ou deux cours qui se passent au collège, par exemple la technologie c'est devant, tout le reste se passe à la SEGPA. Il y a cette rivalité. Ils [les élèves de SEGPA] se font critiquer. Il y a aussi plus que ça. Il y a aussi une volonté des élèves de SEGPA de se faire respecter parce que c'est eux qui vont chercher [la bagarre]. Ce ne sont pas les élèves de devant qui viennent chercher, ce sont les élèves de SEGPA qui vont chercher. Parce qu'il faut se faire respecter, il faut être le plus fort* ».

Tout se passe comme si, au fil de leur scolarité à la SEGPA, les élèves s'étaient constitués une identité propre qu'ils veulent distincte de celle de leurs pairs du collège « ordinaire ». Ce qui signifie qu'ils ont accepté pleinement leur condition d'existence d'élèves de SEGPA ; ils marquent ainsi leur territoire, le protègent et le

¹ Cf. annexe 5.

défendent. « *Au repli sur soi et sur l'espace privé*¹ [de la SEGPA] , se rajoute un processus de construction des identités sociales sur un mode défensif »². Au regard de la situation spatiale et de l'organisation pédagogique de la SEGPA-H, cet effet n'est pas surprenant : il est le résultat du mode scolaire de socialisation auquel les élèves sont soumis. Autrement dit, l'attitude de ces élèves est le produit d'une construction sociale. Ce qui est problématique, c'est que cela va jouer contre eux dans la mesure où, au terme des conflits, il n'est pas rare que les élèves de SEGPA incriminés soient plus lourdement sanctionnés au regard de leur « casier scolaire » déjà très fourni. Ainsi, ils peuvent être exclus trois jours voire deux semaines, ce qui les éloigne davantage des activités scolaires.

Cependant, ce qui se joue au présent est le résultat d'un processus qui est aussi à lire dans l'histoire de la structure de cette SEGPA qui, selon un enseignant qui y a exercé pendant longtemps, était autrefois séparée du collège par une clôture qui a aujourd'hui disparu.

La mémoire des anciens est très éclairante sur le passé de la structure des SEGPA, elle indique que ce que vivent actuellement les élèves trouve ses racines dans le passé. Écoutons ce que nous dit cet ancien enseignant et ancien secrétaire de la commission départementale d'orientation qui est parti à la retraite deux ans après le début de nos travaux : « *Je me souviens, il y a pas si longtemps, les élèves de SEGPA-B déjeunaient à la cantine avant les élèves du collège. Le prétexte était qu'il y avait trop d'élèves dans le collège, donc il fallait que les élèves de SEGPA déjeunent avant. La vraie raison qui ne se disait pas à haute voix, c'est que le principal ne voulait pas que les élèves de SEGPA soient mélangés avec les autres élèves. Ça ne se dit pas. Il y avait les associations des parents d'élèves aussi qui avaient un mauvais regard sur ces élèves. Je me souviendrai toujours de ça. Un jour un Professeur des écoles avait demandé une salle dans le collège. Le principal a répondu : "Les instits c'est en bas". La pauvre ! On avait même un petit portail*

¹ Dans le contexte de la SEGPA-H, nous prenons peu de risque en la considérant comme un espace privé.

² Agnès van Zanten, op. cit., p. 54.

pour nous [rires], il ne fallait pas nous voir [rires]. Maintenant ça va mieux, c'est grâce aux nouveaux directeurs, c'est une lutte permanente. Maintenant ils [le personnel du collège] nous acceptent, enfin ils nous tolèrent. »

A la SEGPA-K nous observons un autre effet inattendu résultant de la situation spatiale de la SEGPA dans l'espace scolaire du collège.

2. 2 - « Ici c'est la banlieue SEGPA »

Un jeudi après-midi, nous avons décliné l'invitation de prendre le café avec les autres professeurs dans l'atelier polyvalent de restauration de la SEGPA-K¹ dont les ateliers et les salles de cours se trouvent en périphérie du collège, rappelons-le. Ainsi, nous nous sommes attardé dans la cour de récréation. Sans surprise, nous constatons que les élèves dont ceux des classes de troisième – filles et garçons –, sont restés dans l'enceinte de la SEGPA, alors que cela leur est « *interdit* ». En principe, ils sont contraints de rejoindre leurs pairs du collège « ordinaire » qui se trouvent dans la cour centrale, à quelques dizaines de mètres de la structure SEGPA. Les élèves sont agités, ils se taquinent, se donnent des coups de poings, se courent après : « *C'est un jeu* » nous dit l'un d'entre eux, « *on ne joue pas dur [on ne joue pas méchamment]* » dit un autre. Nous arrivons à retenir Guillaume, élève de classe de troisième, quelques instants et nous lui demandons :

« Question : – Vous n'allez pas dans la cour du collège ?

Guillaume : – *Ah ! On est bien là. Là-bas, ils nous aiment pas.*

Q : – Qui ne vous aiment pas ?

G : – *Eux.*

Q : – C'est qui eux ?

G : – *Tout l'monde du collège. Ici c'est la banlieue SEGPA.*

Q : – Cela veut dire quoi banlieue SEGPA ?

G : – *Vous avez vu comment on marche ? »*

Appelé par ses copains, Guillaume coupe court à notre conversation informelle, et les rejoint en s'excusant. Cependant, après la récréation nous lui demandons, avec

¹ Cf. annexe 6.

l'autorisation de son professeur d'atelier, de nous accorder quelques minutes d'entretien. Nous revenons avec lui sur ses derniers propos : « Que veux-tu dire par : *“Ici c'est la banlieue SEGPA”* ?

G : – *Regarde où on est, nous on est là et eux là-bas.* Guillaume nous indique du doigt la « structure collège » visible par la fenêtre de la salle où nous sommes.

Q : – C'est uniquement parce qu'il sont là-bas que tu dis qu'ici c'est la banlieue ?

G : – *Ils [ceux du collège “ordinaire”] nous aiment pas eux monsieur.*

Q : – Pourquoi tu dis ça ?

G : – *Ils croient qu'on est différents !*

Q : – Ils te le disent ?

G : – *Non, mais j'aime pas moi qu'on me regarde de travers. On n'aime pas quand on nous regarde !* [Sur un ton agacé].

Q : – Qu'est ce que tu fais quand ils te regardent de travers ?

G : – *Je dis rien, je passe droit.*

Q : – Tu penses que c'est parce que tu es un élève de SEGPA qu'ils te regardent de travers ?

G : – *Peut-être* [baisse les yeux et son visage se ferme]. »

L'attitude physique de Guillaume face à nos questions à propos de son statut d'élève de SEGPA reflète un malaise profond. De fait, nous avons préféré recentrer la discussion autour du terme « banlieue » :

« Q : – Qu'est ce que c'est une banlieue pour toi ?

G : – *Une cité, dans l'immeuble.*

Q : – Tu considères que la SEGPA c'est comme une cité ?

G : – *Comme dans un quartier, comme dans un immeuble* [rires], *quelque chose comme ça, avec beaucoup de gens dans l'immeuble. Avec des rackets.*

Q : – Il y a du racket ici, à la SEGPA ?

G : – *A l'extérieur, dehors.* »

L'emplacement de la SEGPA en périphérie du collège génère chez Guillaume un sentiment de relégation qu'il compare à sa condition sociale d'existence. La concentration des classes de SEGPA et leur mise à l'écart de l'espace social central du collège permettent une identification claire des élèves qui

y sont scolarisés. Pour accéder à la SEGPA-K, il faut traverser l'enceinte du collège en passant par la cour de récréation où sont rassemblés l'ensemble des collégiens et donc être exposé aux regards de tous – un grand nombre de SEGPA de l'île sont dans cette situation –. Ces regards viennent renforcer, entre autres chez Guillaume, le sentiment qu'il est « différent » de par la place qu'il occupe dans l'espace social scolaire. Le sentiment de Guillaume, c'est qu'à la SEGPA son quotidien scolaire comporte des homologues avec sa vie extrascolaire. Ce qu'il vit au collège lui rappelle sa condition sociale hors de celui-ci, ce qui renforce son sentiment de ségrégation. Et c'est le regard des autres qui l'amène à penser que les élèves du collège « ordinaire » n'« *aiment pas* » ceux de la SEGPA et qu'ils les trouvent « *différents* ». Dans les critères que Guillaume retient pour qualifier la SEGPA de « *banlieue* », il y a aussi le phénomène de racket qui caractérise la vie dans sa cité et aux alentours du collège.

Pour d'autres élèves, leur scolarité génère un sentiment négatif qui n'est pas sans lien avec l'emplacement de la SEGPA dans l'espace social du collège, qu'ils comparent souvent à un lieu d'enfermement : « *la prison* ».

2. 3 - La SEGPA c'est « *la geôle* », c'est « *l'école des fous* »

Les élèves ne tarissent pas de qualificatifs négatifs à propos de la SEGPA : C'est « *la geôle* », « *la prison* », « *l'école des fous* », la « *section des enfants sauvages* », en rapport avec l'histoire de la SEGPA. Toutefois, il faut préciser que, les auteurs de ces propos sont principalement des élèves des classes de troisième dont l'âge de fin de scolarité obligatoire est très proche. Ces élèves ont une longue expérience de la SEGPA ; parfois supérieure à celle de leurs enseignants, ils ont vécu de nombreuses situations humiliantes, dévalorisantes, ils ont été stigmatisés et, au terme de leur scolarité, une certaine « lassitude » se fait sentir. Leur discours exprime la manière dont ils ressentent leur scolarité à la SEGPA. Au cours d'un entretien, Eddy, élève de la SEGPA-F en classe de troisième, nous raconte, alors que nous ne l'avons pas particulièrement sollicité sur cet aspect de sa scolarité en SEGPA : « *La SEGPA c'est nul aussi monsieur, quand on va là bas [dans l'enceinte*

du collège pendant les récréations] *les élèves [du collège] i disent on est à la SES, des trucs comme ça. Ils nous disent que un comme eux en vaut deux comme nous.*»

Question : – Ce qui veut dire ?

Eddy : – *Un élève du collège vaut deux élèves de la SEGPA.*

Q : – Ils vous disent cela en face à face ?

E : – *Non ..., on entend. Ils [les élèves du collège] parlent entre eux. Ils disent ça aux petits sixièmes. Les petits i font pitié. A nous ils disent rien directement, on est plus grand qu'eux* ». Effectivement Eddy est de grande taille et de forte corpulence.

Question : – Cela vous gêne que les élèves du collège parlent de cette manière des élèves de SEGPA ?

E : – *Oui, ça nous gêne. Mais les élèves de SEGPA sont les plus forts, les plus costauds c'est pour ça qu'ils s'attaquent aux petits [de sixième].* »

Cela explique certainement pourquoi Eddy et de nombreux élèves des classes de troisième de la SEGPA-F, mais aussi ceux de la SEGPA-K que nous avons pu observer, ne partent pratiquement jamais dans la cour centrale de récréation du collège. Souvent, ils restent à proximité de la structure SEGPA, parfois en zone limitrophe. Certains se cachent, comme nous avons pu l'observer à la SEGPA-B, pour éviter les rondes des surveillants ou des agents de « sécurité » chargés de veiller à ce que tous les élèves soient dans la cour centrale du collège, surtout pendant la pause déjeuner.

Idris, ancien élève de la SEGPA-I, ne veut pas que son frère Etienne, âgé de neuf ans, dernier de la fratrie de six et en classe de CE1, soit orienté en SEGPA. Pour lui « *la SEGPA est une école pour les couillons. Il faut être un peu malade dans la tête, hein ! Etienne il n'est pas couillon, il a une bonne mémoire. Il sait placer La Réunion sur une carte. Il sait compter, il sait multiplier, il connaît mon numéro de téléphone par cœur, il sait compter en anglais. Il a huit ans [en fait, il en a neuf et un an de retard scolaire] il sait lire carrément, il lit vite.* » Idris aide sa mère à suivre la scolarité de son petit frère et l'aide dans ses apprentissages. C'est lui qui va aux rencontres parents/professeurs : « *A l'école, ils [les enseignants] disent que Etienne est un élève un peu timide, mais il apprend bien.* » « *En quoi la SEGPA va l'aider ? Qu'est ce qu'il va faire là bas ? Il est intelligent. Il peut essayer d'avoir*

son CAP général. Vous comprenez ? Ce n'est pas obligé qu'il aille là-bas. Et ça se peut qu'il n'aime pas peinture, carrosserie, APR. S'il va là-bas il aura que ces trois choix-là. Donc s'il n'aime pas, il va choisir un métier de force [par défaut]. Par exemple, lui c'est un marmaille [enfant] qui aime plutôt bureau, agriculture, mécanique, des trucs comme ça. A la SEGPA il n'y a pas. Donc je préfère qu'il s'oriente vers un circuit général. Parce que j'ai mes deux frères qui sont à la SEGPA là-bas, ils sont couillons, hein. » En effet, les deux frères cadets d'Idris sont à la SEGPA, un en classe de cinquième et l'autre en classe de troisième. Cependant, ce qui est à retenir de son propos, c'est qu'il garde une image négative de sa scolarité à la SEGPA et ne veut pas que son dernier petit frère y soit orienté. Pour Idris, les débouchés proposés par la SEGPA sont réduits à trois possibilités : peinture, carrosserie et atelier polyvalent de restauration. Ce raisonnement d'Idris n'apparaît pas *ex nihilo*. Il faut préciser que sa scolarité à la SEGPA a été un échec – cf. le chapitre X –. Il voulait préparer un CAP « Peintre en carrosserie » mais par manque de place dans cette section, il été orienté en CAP « Polyvalent de restauration » qu'il a abandonné quelque temps plus tard. (Pour les difficultés d'affectation des élèves de SEGPA, cf. le chapitre IX).

Malgré une évolution positive des mentalités, nous voyons combien les élèves de SEGPA sont stigmatisés voire humiliés et ont un sentiment négatif de leur scolarité. Cependant, bien que les directeurs et les enseignants se déclarent souvent insatisfaits de la situation scolaire des élèves et même de leur propre situation professionnelle¹, pour autant ils considèrent qu'être scolarisé en SEGPA est « *une bonne chose* ».

3. « *Les élèves sont bien ici* »

Ainsi, il est arrivé que certains directeurs et enseignants de SEGPA tentent de nous convaincre, au travers de leurs discours convenus, du bien fondé de l'« isolement » des élèves de SEGPA : « *Les élèves sont bien ici* [à la SEGPA], là-

¹ Les douze directeurs adjoints de notre terrain d'étude ont un statut d'enseignant du premier degré, alors qu'ils occupent un emploi de « personnel de direction ».

bas [au collège] il y a trop de monde » (enseignant SEGPA-K) ; « ici ils sont plus tranquilles. Au collège ils sont perdus » (enseignant SEGPA-B). Ailleurs, l'accent sera mis sur le cadre boisé et l'éloignement : « Ici les élèves sont bien, le cadre est calme, il y a des arbres, on est au vert. C'est vrai qu'ils sont éloignés du collège, mais c'est une bonne chose » (directrice de la SEGPA-C, propos tenus au cours d'une réunion d'accueil de parents d'élèves de sixième). La situation géographique de la SEGPA-C est même enviable par les directeurs des autres SEGPA : « A la SEGPA-C, le cadre n'est pas le même, c'est plus calme, les élèves sont loin des agitations. Ça joue beaucoup sur leur comportement » (directeur de la SEGPA-B). « C'est vrai que je ne suis pas d'accord avec le mode de fonctionnement de la SEGPA-C, mais l'avantage c'est que c'est une petite structure, les élèves s'y retrouvent mieux, c'est calme » (directeur de la SEGPA-F).

Dès lors, on imagine bien que dans une telle dynamique, tout projet ayant pour objectif de « diluer » les classes de SEGPA dans l'espace social du collège de manière à les rendre moins visibles à de forte chance d'être compromis.

Enfin, nous allons montrer qu'au terme de leur scolarité, les élèves de SEGPA ont moins de chance que leurs pairs du collège « ordinaire » d'accéder à une formation professionnelle dans la première phase d'affectation, ce qui justifie un processus de ségrégation au regard des conditions que nous avons posées avec Agnès van Zanten.

4. Affectations inégales des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Dans les pages qui suivent nous allons faire uniquement un état numérique de la situation des élèves de SEGPA au terme de la première phase de la procédure d'affectation pour les sortants en juin 2005. Dans sept collèges de notre terrain d'étude nous avons pu recueillir des données précises¹ concernant la demande

¹ A ce propos nous avons fait une demande de données globales pour l'ensemble des SEGPA auprès du Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) chargé de la gestion des affectations des

d'orientation en LP publics et les résultats d'affectations pour les élèves des différentes classes : 3^{ème} ordinaire, 3^{ème}I (troisième insertion), CIPPA¹ et 3^{ème} SEGPA. Le tableau ci-dessous nous renseigne sur la situation des élèves après la première phase de la procédure pour ces différentes classes. Cependant, précisons que la CIPPA n'existe que pour trois collèges auprès desquels nous avons pu recueillir des données.

Tableau 11: Affectations inégales des élèves de SEGPA

		Demande d'orientation (DO) en LP publics juin 2005	Résultats d'affectations (RA) : première phase juin 2005	RA/DO en %
Collège-A	3 ^{ème}	194	177	91,2
	3 ^{ème} I	16	14	87,5
	3 ^{ème} SEGPA-A	27	4	14,8
Collège-B	3 ^{ème}	64	53	82,8
	3 ^{ème} I	24	19	79,2
	3 ^{ème} SEGPA-B	27	15	55,5
Collège-C	3 ^{ème}	183	176	96,2
	3 ^{ème} I	13	8	61,5
	3 ^{ème} SEGPA-C	11	4	36,4
Collège-F	3 ^{ème}	179	169	94,4
	3 ^{ème} I	19	17	89,5
	CIPPA	8	7	87,5
	3 ^{ème} SEGPA-F	27	19	70,4
Collège-H	3 ^{ème}	198	176	88,9
	3 ^{ème} I	19	14	73,7
	CIPPA	15	11	73,3
	3 ^{ème} SEGPA-H	31	21	67,7
Collège-K	3 ^{ème}	106	100	94,3
	3 ^{ème} I	15	14	93,3
	CIPPA	5	4	80
	3 ^{ème} SEGPA-K	21	10	47,6
Collège-L	3 ^{ème}	96	86	89,6
	3 ^{ème} I	19	15	93,7
	3 ^{ème} SEGPA-L	16	11	68,7
Nbr total d'élèves		1333	1144	

élèves. Leur réponse à été la suivante : « Je suis désolé mais je ne retrouve pas trace des données que vous me demandez, ni en format papier ni en format informatique [...] ». Notre démarche a été de les récolter auprès des différents collèges de notre terrain d'étude. Trois SEGPA ont considéré que ces données étaient confidentielles et deux autres ne les ont pas retrouvées.

¹ Les élèves sans solution à la rentrée scolaire peuvent bénéficier, par l'intermédiaire du Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance (CIPPA) dans le cadre de la mission générale d'insertion (MGI), d'un accompagnement dans le but de construire un projet afin de leur permettre de s'engager dans une formation professionnelle. A la rentrée scolaire 2005-2006, le Module de remotivation (MOREMO) s'est substitué au CIPPA, mais l'objectif reste le même et, au quotidien, il n'est pas rare que les agents éducatifs emploient toujours l'acronyme CIPPA.

Dans les sept établissements, il apparaît clairement que les élèves de SEGPA sont moins nombreux à être affectés dans la première phase de la procédure d'orientation que les élèves du collège « ordinaire ». Dans le collège-A, 91,2 % des élèves des classes de troisième « ordinaire » sont affectés dès la première phase, alors que les élèves de la classe de 3^{ème} I le sont à 87,5 % et ceux de SEGPA le sont seulement à 14,8 %. Le meilleur score est atteint par la SEGPA-F avec 70,4% des élèves affectés dans la première phase.

Il est intéressant d'observer que les élèves de 3^{ème} insertion et CIPPA ont, quel que soit leur collège, plus de chances d'être affectés, alors que souvent ils ont les mêmes caractéristiques individuelles – sociales et scolaires – que les élèves de SEGPA. D'ailleurs, dans les classes de CIPPA, il n'est pas rare de retrouver des élèves de SEGPA qui, l'année précédente, n'ont pas eu d'affectation.

Si on considère uniquement deux catégories pour les sept collèges ci-dessus, les élèves du collège « ordinaire » et ceux de SEGPA, pour 1173 demandes d'orientation en LP publics, 1060 élèves du collège « ordinaire » sont affectés dès la première phase de la procédure, soit 90,4 %. Pour 160 demandes d'orientation d'élèves de SEGPA, 84 sont affectées, soit 52,5 %. A titre indicatif, pour les vingt trois SEGPA de l'île de La Réunion, ce taux est de 48 % pour les élèves sortant en juillet 2005. C'est-à-dire que pour 489 demandes d'orientation en LP publics, seulement 235 élèves ont été affectés dans la première phase.

Ainsi, de manière globale, les élèves de SEGPA sont inégalement affectés, comparés à leurs pairs du collège « ordinaire », ce qui participe au processus ségrégatif selon les conditions que nous avons posées au début de ce chapitre. Cependant, si les résultats de l'analyse ci-dessus sont nécessaires à la compréhension du parcours scolaire des élèves rencontrés, ils n'expliquent pas pour autant pourquoi ces élèves sont aussi faiblement affectés en LP publics, contrairement à leurs pairs de troisième « ordinaire », de troisième insertion et de CIPPA.

Avant de tenter d'éclairer cette interrogation et de mettre au jour les dynamiques à l'œuvre dans le chapitre suivant, précisons que nombreux sont les élèves de SEGPA qui ont un regard critique sur cette procédure d'orientation en leur défaveur qui se répète chaque année. Ces élèves sont informés par les membres de leur famille, leurs pairs, le discours des enseignants ou des tableaux d'affichage des résultats d'affectations et de ce qui se passe au collège « ordinaire ». Ils savent très bien que chaque année de nombreux élèves de SEGPA n'ont pas d'affectation dans les lycées publics. Et c'est à ce niveau que, sans nul doute, leurs propos prennent tout leur sens et que certains de leurs comportements a-scolaires, tel que le refus de travailler et de faire des stages en fin d'année de troisième, s'expliquent. « *Ici à la SEGPA il n'y a plus rien à gagner* » (Séverine, SEGPA-B)¹; « *Travailler pour quoi faire ? Regarde Elie [élève de la SEGPA-C] depuis deux ans, il est toujours là. Il va pas au lycée, il n'y pas de place pour lui* » (Steven SEGPA-C) ; « *On me dit de travailler, et si je n'ai pas de place au lycée, je fais quoi ? Je reste à ma maison ?* » (Jimmy, SEGPA-K). Les parents aussi sont révoltés. La mère de Manu², élève de la SEGPA-C, au moment où elle apprend que son fils n'a pas eu d'affectation s'adresse à la directrice de la SEGPA : « *Manu a travaillé pour aller au lycée, aujourd'hui on dit qu'il n'a pas de place ! Pourquoi la SEGPA existe alors ? C'est du n'importe quoi !* ».

C'est ainsi, comme nous le dit Anne Barrère, que l'orientation peut avoir un effet néfaste sur les scolarités : « *L'orientation dramatise ainsi le travail scolaire en le sanctionnant éventuellement par une bifurcation ou un infléchissement de parcours. Bien entendu, cette pression au travail peut très rapidement se transformer en son contraire : certains d'une orientation en leur défaveur ou ayant déjà intériorisé un redoublement, ceux qui pensent n'avoir plus rien à perdre n'ont plus de raisons de travailler.* »³

¹ Propos identiques à ceux d'Eddy, cf. p. 343-344.

² Cf. p. 418 et *passim*.

³ Anne Barrère, op. cit., p. 53.

CHAPITRE IX

Projet de formation professionnelle, éducation à l'orientation, orientation et affectation des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel

Adapté¹

Si les problématiques liées au projet de formation professionnelle, à l'éducation à l'orientation, à l'orientation et aux affectations relèvent également d'une grande complexité, leur compréhension est toutefois essentielle dans l'analyse du parcours scolaire des élèves de SEGPA. Autant la scolarité de ces élèves ne saurait être comprise indépendamment de ce que nous avons vu dans les chapitres précédents, autant nous pouvons dire que tout ce qui est lié au processus global d'orientation prédétermine avec force leur devenir scolaire et professionnel après la SEGPA.

Les résultats de nos investigations montrent combien le parcours scolaire chaotique et les nombreuses sorties du système sans qualification ne tiennent pas aux seules valeurs scolaires et aux caractéristiques individuelles des élèves rencontrés. Aussi nous observons que le caractère interactif du processus d'orientation préconisé par les instructions officielles, où celui-ci dépend notamment de la demande de la famille, est peu opérationnel ou du moins biaisé.

¹ La structure de ce chapitre doit beaucoup aux travaux de Marie Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école...*, op. cit.

Avant de nous intéresser au projet de formation professionnelle, à l'éducation à l'orientation et ensuite à ce qui se joue dans les phases procédurales d'orientation et d'affectation, nous allons d'abord préciser le contexte institutionnel qui conditionne tout projet d'anticipation des élèves de SEGPA et sa faisabilité.

A – Contexte institutionnel : Structures d'accueil et nombre de places

Conjuguant les enseignements généraux, technologiques et professionnels, l'objectif d'ensemble de la scolarité en SEGPA est d'amener les élèves à construire un projet qui, à court terme, en fin de la classe de troisième, doit se concrétiser par une orientation dans une structure de formation professionnelle de type Lycée Professionnel (LP) ou Centre de Formation pour Apprentis (CFA), l'enjeu et la finalité étant de permettre à ces jeunes qualifiés de porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes », d'accéder à une formation professionnelle qualifiante dans la perspective de préparer au minimum un diplôme de niveau V¹ (CAP). Au regard du poids des qualifications et des diplômes sur le marché de l'emploi², c'est l'insertion professionnelle et sociale de ces jeunes, issus de familles peu qualifiées³, qui est en jeu.

Cependant, comme à l'époque des Classes Pré-Professionnelles de Niveau (CPPN)⁴ « *un appareillage administratif très précis* » gère le flux d'élèves de SEGPA et l'accès aux sections de CAP est soumis à une procédure très réglementée. Ainsi, est publiée à chaque année scolaire une brochure ONISEP adressée aux publics en « difficultés » scolarisés en collège, dont font partie les élèves de

¹ Circulaire N° 2006-139 du 29-8-2006 : les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, qui remplace la circulaire n°96-167 du 20-06-1996, BO n° 26-27 juin 1996. Cependant, dans les deux circulaires, la finalité d'ensemble reste inchangée, la visée à terme pour les élèves est la formation professionnelle diplômante au minimum de niveau V.

² Voir les travaux du CEREQ et en particulier le : Bref, n° 252 du mois de mai 2008. Voir aussi le chapitre VII « Le destin des diplômés » et le chapitre VIII « Le diplôme, arme des faibles ? » in Jean-Pierre Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris : La Dispute, 2005.

³ Cf. au chapitre IV de ce travail et Tristan Poullaouec, « les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistique*, N° 371, 2004, pp. 3-22.

⁴ Christian Larbaut et Frédéric Tupin, « L'École à l'île de La Réunion : état des lieux » in Frédéric Tupin (dir.), *École et éducation...*, op. cit., p. 12.

SEGPA ; il leur est suggéré : « Au 3^{ème} trimestre, vous allez remplir un dossier d'orientation sur lequel vous indiquerez le ou les CAP que vous souhaitez préparer. Celui que vous placerez en premier sera prioritaire par rapport aux autres. Si vous demandez un CAP mentionné en caractère gras et précédé du signe*, vous aurez un bonus de points spécialement accordé aux 3^{ème} d'insertion, 3^{ème} SEGPA et CIPPA. Si vous demandez un autre CAP, sachez que seules quelques places dans chaque section (de 3 à 5 par section) sont réservées aux 3^{ème} d'insertion, 3^{ème} SEGPA et CIPPA. Attention, il est vivement conseillé de faire trois vœux différents car certaines formations de CAP sont très demandées et donc difficiles à obtenir. Vous avez aussi, la possibilité de demander un BEP. Mais dans ce cas, vous n'aurez ni bonus particulier, ni places réservées. »¹

Pour 2005-2006, année scolaire qui nous intéresse plus spécifiquement, nous comptabilisons vingt-quatre sections de CAP² réparties dans dix-huit lycées professionnels publics à l'île de La Réunion « en lien prioritaire avec les 3^{èmes} d'insertions, de SEGPA et de CIPPA (MOREMO) ». Si cela ne veut pas dire que les élèves ne bénéficient pas d'une certaine marge de manœuvre, pour autant il ne faut pas sous-estimer le poids de cette gestion rationnelle des affectations vers les sections et des places disponibles dans les LP publics sur les carrières scolaires des élèves après la SEGPA.

Ainsi, le cadre étant posé, il va conditionner tout le processus global d'élaboration du projet de formation professionnelle et d'orientation. Et comme nous allons le voir ci-dessous, la brochure ONISEP sera omniprésente tout au long des étapes décisives.

Mais un problème de taille se pose. Les sections de CAP sont très demandées et les LP publics ne peuvent les satisfaire toutes. Le tableau suivant nous éclaire de manière précise.

¹ Cf. Brochure ONISEP, *Après la troisième SEGPA, d'insertion, de la MOREMO*, Académie de La Réunion, 2005-2006 et suivants : Ce document recense l'ensemble des CAP proposés dans l'Académie de La Réunion et précise ceux qui sont prioritaires aux élèves de SEGPA.

² Ibid.

Tableau¹ 12 : Capacité d'accueil dans les sections de CAP de lycées professionnels publics à l'île de La Réunion

	Années scolaires			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Capacité d'accueil (CD) = Nbre de places disponibles dans les sections de CAP	1858	1905	1853	1893
Nbre de demandes d'affectation (DA) Candidats Vœu 1	3159	3153	3077	3263
Nbre de candidats affectés	1829	1946	1920	1951
Attractivité (DA/CD)	1,70	1,65	1,66	1,72
Ecart (CD – DA)	1301	1248	1224	1370

Ainsi, nous voyons que, pour l'année scolaire 2005/2006, 1858 places sont disponibles dans les sections de CAP, secteurs production et service confondus. 3159 élèves ont postulé pour une affectation dans l'une de ces sections en vœu n° 1, ce qui correspond à un indice d'attractivité de 1,7. C'est-à-dire qu'en moyenne 1,7 candidats postulent pour une place disponible dans les sections de CAP. *In fine* 1829 élèves ont été affectés au cours de la première phase d'orientation au mois de juillet. Mais que deviennent les 1301 élèves, soit 41,11 % des demandes en vœu² 1 ? Le même scénario se répète et persiste les années suivantes.

Avec un indice d'attractivité moyenne de 1,7 élèves par place de CAP, toutes les sections sont pratiquement complètes dès la première phase d'affectation. Autrement dit, nombreux sont les élèves qui, chaque année, sont hors jeu lors de la procédure d'affectation réelle. Nous verrons que les élèves de SEGPA font partie de ceux qui doivent revoir leur choix de métier ou leur choix de lycée professionnel, en

¹ L'ensemble des chiffres de ce tableau est issu des « *Données académiques, Orientation/Affectation après la troisième et la seconde de détermination* », publiées chaque année par le Service académique d'information et d'orientation (SAIO) du rectorat de La Réunion.

² Dans le cadre de la procédure d'orientation, il est conseillé aux élèves de proposer trois vœux dont l'ordre indique leur préférence.

clair remettre en cause leur projet de formation professionnelle pour espérer être affectés dans une structure de formation.

Si d'autres structures d'accueil, telles que les Maisons Familiales Rurales (MFR) ou encore les lycées professionnels privés, ont le potentiel d'accueillir les élèves de SEGPA, nous verrons qu'en fait, ils ne jouent de manière générale qu'un rôle secondaire dans le processus global d'orientation. L'orientation se fait d'abord vers les LP publics ; les élèves ne se tournent vers les autres structures qu'en cas de non affectation en LP publics. Concernant l'orientation en CFA, la difficulté de trouver un patron est un obstacle qui explique sans nul doute le faible engouement pour ces structures.

Un autre problème de taille se pose dans ce contexte institutionnel d'orientation et d'affectations : par exemple, certains jeunes garçons rencontrés souhaitent devenir « *mécanicien de voitures* », et ce depuis la classe de sixième, dès leur arrivée à la SEGPA et parfois avant. Or, ce CAP est ouvert à l'ensemble des élèves de troisième et n'est pas « *en lien prioritaire* » avec les classes de SEGPA. Dit autrement, vu la forte demande pour ce type de CAP, les élèves de SEGPA ont peu de chance d'y accéder, à moins d'avoir obtenu d'excellentes notes, qui parfois ne suffisent pas. D'autant plus que dans la procédure informatisée d'affectation, les disciplines comme les maths, la physique-chimie et le français sont coefficientées. Or, peu de classes de SEGPA ont des cours de physique-chimie, et peu d'élèves ont de bonnes notes en français et en mathématiques d'une manière générale, sauf dans le cas de système de notation particulier tendant à valoriser les acquis qui ne correspondent pas toujours à des compétences scolaires. Existant dans trois lycées professionnels publics à La Réunion, chaque année, les sections de CAP « Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particuliers » ont un indice d'attractivité important. Quarante-vingts places sont disponibles chaque année et pour la rentrée 2004, cent quatre-vingt-deux élèves ont postulé en premier vœu pour une place dans ces sections¹. Cela correspond à un indice moyen d'attractivité

¹ Académie de La Réunion, *Données académiques 2004, Orientation/affectation après la 3^{ème} et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Académie de La Réunion, mars 2005.

de 2, 3 ; c'est-à-dire que pour une place à pourvoir, plus de deux élèves postulent¹. Pour la rentrée scolaire 2006, cet indice moyen s'élève à 2,1 pour les mêmes CAP. Pour les élèves de SEGPA, l'accès à ces sections est très restreint. En revanche, les deux sections de CAP « Maintenance des matériels option parcs et jardins » leur sont ouvertes, avec un indice d'attractivité un peu moindre de 1,9 pour la rentrée 2004 et de 1,5 pour la rentrée 2006. Vingt places sont disponibles pour l'ensemble des SEGPA de l'île.

Pour les filles, la même problématique se pose. Nombreuses sont celles qui veulent travailler dans le domaine de la petite enfance. Mais le CAP « Petite enfance » pour lequel il existe quatre sections de trente places, soit cent vingt places dans l'île, n'est pas en lien prioritaire avec les troisièmes de SEGPA. Pour ces sections, l'indice d'attractivité à la rentrée 2004 s'élève à 2,7 ; et pour 2006 à 2,3.

Ainsi, pour accéder aux CAP que nous venons de citer, les élèves de SEGPA doivent être titulaires de très bonnes notes. Du coup, cela amène parfois les équipes éducatives des SEGPA à mettre en place certaines stratégies de réajustement pour les élèves qui ont de très mauvaises notes lors de la procédure définitive d'orientation. Néanmoins, parmi les sortants de troisième en juillet 2005, aucun des dix-huit élèves des SEGPA de l'ensemble de l'île ayant demandé le CAP « Maintenance de Véhicules automobiles option Véhicules particuliers » en premier vœu n'a été admis. Aucune admission non plus pour les quatorze demandes en premier vœu en section de CAP « Petite enfance »².

Si le devenir professionnel des élèves de SEGPA est, d'une manière générale, fortement prédéterminé par les CAP « *en lien prioritaire* » pour lesquels ils bénéficient de bonus, néanmoins, avant d'accéder à la phase finale d'affectation, ils doivent élaborer leur projet de formation professionnelle tout au long de leur

¹ Dans un des trois LP on observe à la rentrée 2004 ; 4,4 demandes pour une place disponible. Et pour le même LP à la rentrée 2006 ; 3,5 élèves ont postulé par place disponible.

² Source : Service académique d'information et d'orientation, Rectorat, île de La Réunion.

scolarité, aidés des agents éducatifs et principalement des enseignants, dans le contexte institutionnel brièvement décrit ci-dessus.

Dès lors, avant de voir ce qu'il en est des affectations réelles, ce qui constitue le dernier point traité dans ce chapitre, nous allons nous attacher à expliquer les principales dynamiques qui ne sont pas de moindre influence dans le processus global d'élaboration du projet de formation professionnelle et d'orientation des élèves auxquels nous nous intéressons.

B – Le projet de formation professionnelle et l'éducation à l'orientation : prescriptions officielles, étapes et enjeux, défi et travail réel

La deuxième condition, après le contexte institutionnel, pour permettre une lecture claire et comprendre ce qui se joue au quotidien concernant l'élaboration du projet de formation professionnelle, d'orientation et d'affectation des élèves de SEGPA, est de passer en revue et de rappeler brièvement, mais avec précision, les points essentiels des prescriptions officielles.

1. Les Prescriptions officielles

En principe, le projet de formation professionnelle occupe une place prépondérante dans la formation des jeunes au sein de la SEGPA. C'est un axe principal des orientations pédagogiques et de l'individualisation du parcours de formation de chaque élève. *« Il s'agit de faire en sorte que les élèves fréquentant les enseignements adaptés soient mis au cours de leur scolarité en situation de construire un projet de formation cohérent et réaliste et de le réaliser dans les dispositifs ordinaires d'accès à la qualification. »*¹ Cet aspect de la scolarité prend

¹ Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998, op. cit., non abrogée (rappelée par la Circulaire N° 2006-139 du 29-8-2006).

effet dès l'entrée de l'élève dans la « structure » SEGPA et devrait constituer un processus continu d'éducation et de formation.

« Dès l'entrée en 6^{ème}, les enseignants prennent en compte les compétences visées en collège notamment dans les domaines à maîtriser dans la perspective d'une formation ultérieure de niveau V. [...].

En 5^{ème} et 4^{ème} l'objectif prioritaire de ces classes est de fortifier et développer les apprentissages généraux et d'inscrire les élèves dans la perspective d'une formation qualifiante. [...].

En 3^{ème}, l'objectif visé prioritairement [...] est de préparer l'élève à la poursuite ultérieure d'une formation diplômante. Des activités sont développées à partir des référentiels professionnels. Elles permettent à l'élève d'acquérir des compétences professionnelles du champ dans lequel s'inscrit la formation qu'il reçoit, tant au cours des réalisations effectuées dans les ateliers de la SEGPA qu'au cours des stages organisés pendant l'année. »¹

Dans une volonté de rupture avec le fonctionnement et la structure clos des Sections d'éducation spécialisée, la scolarité en SEGPA s'inscrit ainsi dans le cadre des trois cycles du collège : le cycle d'adaptation en 6^{ème}, le cycle central en 5^{ème} et 4^{ème} et le cycle d'orientation la classe de 3^{ème}. Dans cette perspective, la volonté est également de mutualiser les compétences et les moyens tant matériels que personnels entre la SEGPA et le collège, mais aussi entre les SEGPA d'un même bassin par un travail en réseau et en équipe permettant aux élèves de découvrir des activités professionnelles dépassant le cadre clos de leur SEGPA d'affectation.

L'enjeu est affiché et réaffirmé par la circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006. La SEGPA doit tout mettre en œuvre pour faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires pour accéder à une formation qualifiante et diplômante de niveau V au moins. Il s'agit de proposer aux élèves des activités d'initiation et de découverte assez diverses permettant de les éclairer dans la construction de leur projet de formation professionnelle, tout en faisant évoluer leur représentation des métiers².

¹ Circulaire n° 98-129, op. cit..

² Ibid.

L'initiation et la découverte professionnelles, activités fondamentales en SEGPA, s'organisent alors autour de supports que sont les plateaux techniques – les ateliers–. La notion de champs professionnels fait également son apparition. Il s'agit de faire découvrir aux élèves une famille de métiers, et non, comme cela se faisait en SES, de les préparer « à une activité professionnelle précise [...] et de les mettre en mesure d'exercer ultérieurement un métier ou à défaut, de tenir un poste de travail »¹. Par exemple, dans le champ du bâtiment, les activités de l'élève ne doivent pas se réduire à la découverte du métier de maçon, mais s'élargir aux métiers connexes : carreleur, plâtrier, peintre, etc.

Les finalités annoncées sont claires : le but n'est pas la professionnalisation, mais la pré-formation professionnelle, la découverte de métiers. Ainsi, le projet de formation professionnelle se révèle d'un enjeu majeur. Complexe, il procède de nombreux défis à relever par les équipes éducatives des SEGPA dont celui de l'éducation à l'orientation.

2. Le défi de l'éducation à l'orientation

Constituant « un problème de société »², dans le cadre scolaire « l'orientation nécessite de se demander comment permettre à un élève de s'orienter et non pas d'être orienté. Il s'agit d'une question qui concerne les élèves tout autant que les enseignants »³. Prescrite par les textes officiels, l'éducation à l'orientation dans les collèges devrait s'inscrire dans une démarche où chaque enseignant dans sa discipline concourt à amener l'élève à connaître son environnement économique et social, les grands secteurs d'activités et les métiers qui les composent, les systèmes de formation, et à développer une représentation de soi positive⁴. Toutefois, elle « ne constitue pas une discipline nouvelle qui viendrait se juxtaposer aux autres avec ses

¹ Circulaire N° IV-67-530 du 27 décembre 1967, B.O.E.N. N°2 – 1968.

² Jean Guichard et Michel Huteau, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris : Dunod, 2005, pp. 10-21.

³ Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, op. cit., p. 26.

⁴ Circulaire du 31 juillet 1996, BOEN n° 31 du 5 septembre 1996.

spécialistes. L'éducation à l'orientation prend appui sur l'ensemble des apprentissages pour développer chez les jeunes des représentations plus justes »¹.

Partie intégrante du collège, « *le projet de la SEGPA est mis en œuvre grâce aux réflexions et au travail d'une équipe pédagogique qui en assure le suivi. Il est le résultat de ce travail collectif »², et « les collégiens scolarisés en SEGPA reçoivent une formation qui s'inscrit dans les finalités d'ensemble du collège »³. Ils « *participent comme tous les autres collégiens à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège [...]. De même, une aide à l'orientation et à l'insertion est indispensable. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel »⁴.**

Et même si nous savons qu'« *en tendance, les élèves en difficulté ne donnent sens à leur scolarité, aux apprentissages et aux disciplines scolaires, que pour “plus tard”, “pour avoir un bon métier” : [...] comme si le sens de l'école n'avait pas grand-chose à voir avec ce qu'on y apprend [...] »⁵, il s'agit bien au sein des classes de SEGPA, comme dans les classes « ordinaires » du collège d'ailleurs, de faire en sorte que les élèves donnent du sens aux apprentissages et les relient progressivement à leur projet de formation professionnelle et d'orientation personnelle. Ainsi, l'enjeu est tant cognitif et didactique que pédagogique et de grande ampleur.*

Dès lors, concomitamment au rôle de la famille et guidées par les prescriptions officielles, les équipes éducatives des SEGPA ont un réel défi à relever car l'enjeu est d'amener les élèves à construire un projet de formation professionnelle en adéquation avec les défis sociétaux du moment et du futur, et, en l'occurrence, ceux de la société réunionnaise où l'avenir de nombreux jeunes est

¹ Op. cit.

² Circulaire n° 98-129, op. cit.

³ Ibid.

⁴ Circulaire N° 2006-139, op. cit.

⁵ Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire ...*, op. cit., p. 131.

incertain. Incertitude qui, pour Jean-Pierre Boutinet, rend « *caduque* » les projets de formation professionnelle et d'orientation¹.

3. Prescriptions officielles et travail réel

Cependant, force est de constater que, malgré les textes officiels, les circulaires, les arrêtés, les décrets, voir les recommandations pédagogiques, l'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle et l'éducation à l'orientation se réduisent, dans les douze SEGPA de notre terrain d'étude, à des initiatives enseignantes personnelles peu nombreuses et très timides. Si ce sont les prescriptions officielles qui fixent les règles du jeu, il n'en demeure pas moins que les enseignants ont une grande marge de manœuvre et « *une certaine liberté d'action s'agissant de les interpréter, de les contourner, ou de les détourner* »². C'est une dynamique qui régit le fonctionnement de toutes les organisations et de tous les systèmes³.

La consultation de divers documents, circulaires, rapport d'étape, cahiers de texte des classes, cahiers des élèves, mais aussi nos entretiens, nous laissent entrevoir une application partielle, timorée et parfois « *négligée* », cependant non avouée, des prescriptions officielles dont nous avons cité les grandes lignes ci-dessus. Dans cinq SEGPA – B, C, F, J, K –, nous avons complété nos investigations par des observations, parfois participantes. Car comme le dit Viviane Isambert-Jamati, « *si tel maître [...], familier de la littérature et des stages pédagogiques, sait fort bien énoncer des finalités aujourd'hui légitimes, ses pratiques peuvent fort bien s'écarter des moyens donnant les meilleures chances de les atteindre* »⁴.

¹Jean-Pierre Boutinet, « L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte », in *l'orientation scolaire et professionnelle*, 36, n°1, 2007, p. 20.

²Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, « Les pratiques d'enseignement » in Jean-Pierre Terrail (dir.), *L'école en France...*, op. cit., p. 58.

³Philippe Bernoux, *Sociologie des organisations*, Paris : Seuil, 1985.

⁴Viviane Isambert-Jamati, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris : Presses Universitaires de France, 1984, p. 32.

Si l'on se réfère à la circulaire du 9 mars 2006 de l'inspecteur de l'Education nationale ayant en charge l'Adaptation et l'Intégration Scolaire (IEN-AIS) et qui est responsable des Professeurs des écoles dans les SEGPA, la timide application des prescriptions officielles que nous constatons au travers de nos investigations peut sans aucun risque être généralisée au vingt-trois SEGPA¹ de l'île de La Réunion. L'IEN-AIS s'adresse ainsi aux enseignants : « *sous la responsabilité du principal du collège et de celle conjointe du Directeur adjoint de SEGPA, je souhaite trouver lors de mes visites* » :

- *Un dossier individuel par élève mis en place, dès la 6^{ème} ou la 5^{ème} suivant les organisations, complété tout au long de la scolarité.*
- *Des enseignements adaptés qui tiennent compte du niveau scolaire des élèves.*
- *Une organisation pédagogique et des emplois du temps au service des élèves.*
- *Une élaboration de l'orientation professionnelle qui ne soit pas confiée à quelques enseignants mais qui soit véritablement l'affaire de tous*² » (IEN-AIS, circulaire du 9 mars 2006, référence : 241/PM/CP2004-2005).

Par l'intermédiaire de cette circulaire, et sur un ton modéré, l'IEN-AIS chargé de la conformité des enseignements en SEGPA, officialise en fait un discours oral tenu au cours d'une conférence pédagogique ouverte à l'ensemble des enseignants de SEGPA exerçant dans la limite de notre terrain d'étude. Réunion lors de laquelle, en notre présence, l'IEN-AIS a rappelé à l'ensemble des enseignants le devoir de s'en tenir aux textes officiels, même quand on a affaire à des élèves en « grandes difficultés scolaires » ! Et il le pointe du doigt dans la circulaire : « *Au cours de cette réunion j'ai rappelé les textes toujours en usage pour l'organisation pédagogique des SEGPA. Les recommandations pédagogiques [...]. Ces documents sont à votre disposition sur le site du rectorat* » (IEN-AIS, circulaire du 9 mars 2006, *ibid.*).

Ce rappel de l'inspecteur tente en fait de « *corriger* »¹ un état de fonctionnement où nous observons clairement qu'il existe un écart entre ce qui est

¹ Vingt-cinq SEGPA en 2009.

² Souligné par nous.

stipulé par les textes officiels à propos de l'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle, de l'éducation à l'orientation, du travail en équipe – c'est ce qui nous intéresse ici – et ce qui est réellement pratiqué et enseigné au quotidien dans l'espace scolaire qu'est la SEGPA.

Cherchant à appréhender le processus global à l'œuvre, nous avons rencontré un IEN-AIS, le prédécesseur de celui mentionné ci-dessus. Le rapport d'étape, mis à notre disposition, qu'il a réalisé en début de l'année 2001 avec son collègue Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'Enseignement Technique (IEN-ET) et responsable des Professeurs de Lycée Professionnel (PLP) exerçant en SEGPA, révèle la persistance de l'écart entre finalités prescrites et pratiques réelles : « *Les visites effectuées dans les collèges et les inspections réalisées dans les classes de SEGPA [...] conduisent à constater que la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré reste à mettre en œuvre. En effet, les directives de la circulaire n°96-167 du 20 juin 1996 ne sont pas, en totalité, appliquées à l'issue du plan de cinq ans prévu pour cette mise en œuvre. De même, les circulaires n°98-128 et 129 du 19 juin 1998, [...], ne sont que très partiellement appliquées.* »²

Si dans certaines situations d'enseignement il est nécessaire d'adapter, voire de transformer, les prescriptions officielles car « *trop vague[s] et trop abstrait[es] pour guider quotidiennement la pratique pédagogique et l'évaluation* »³, trop les négliger voire les contourner, c'est ne pas s'interroger sur les finalités même de son enseignement et sur le cursus post-SEGPA des élèves. C'est certainement à ce niveau que les recommandations pédagogiques, les conférences pédagogiques, les circulaires, les formations, les inspections prennent toute leur signification, c'est-à-dire qu'elles réduisent « *les effets pervers* »⁴ qui procéderaient de prises de décisions

¹ Selon André Chervel, « *corriger un état des choses* » est une des fonctions « *d'une stipulation officielle, dans un arrêté ou une circulaire* » in : *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998, p. 23.

² Michel Huchard, IEN-AIS et Robert Intartaglia, IEN-ET, *Rapport d'étape...*, op. cit., p. 21.

³ Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, op. cit., p. 228.

⁴ Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1993.

personnelles trop éloignées des finalités visées et prescrites, en l'occurrence, celles qui concernent la scolarisation en SEGPA.

Même si nous ne doutons pas que « *la pratique réelle des professeurs consiste bien à faire fonctionner des intelligences et à faire acquérir des connaissances* »¹, dans un système hiérarchisé : école primaire, secondaire, supérieur et, en ce qui nous concerne, école primaire, SEGPA, LP ou CFA, etc., où le passage d'un niveau à l'autre est conditionné par un dispositif d'évaluation souvent caractérisé par des notes, trop négliger et s'écarter des prescriptions officielles, c'est encourir le risque de prendre part à « la fabrication » de parcours scolaires distordus. Ce qui renforcerait notre hypothèse de travail.

Comment expliquer cet écart entre prescriptions officielles et ce qui se passe réellement dans les SEGPA ? Qu'est ce qui est au cœur du processus global ? Selon Philippe Perrenoud² et André Chervel, « *au cœur du processus, il y a la personne de l'enseignant* »³. Toutefois, avant d'éclairer ces questions, précisons que malgré l'importance « *des effets maîtres* »⁴ dans la scolarité des élèves, pour user d'une métaphore juridique, il ne s'agit pas ici de faire un véritable « réquisitoire » contre les enseignants. Nous nous limitons à décrire et analyser les pratiques qui, consciemment ou non, participent à l'histoire scolaire des élèves de SEGPA.

Pour les Inspecteurs, la nouvelle organisation des SEGPA prescrite par les textes officiels, « *n'est pas sans poser problème*. Et « [...] *a bien du mal à se concrétiser dans la pratique* ». Les « *évolutions [engendrées par les textes officiels] changent les pratiques et modifient les représentations des uns et des autres*. **Les P.L.P.**⁵ *en particulier, n'y sont pas prêts*⁶. *Les instituteurs (ou P.E.) spécialisés,*

¹ Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires...*, op. cit., p. 38.

² Philippe Perrenoud, op. cit.

³ André Chervel, op. cit., p. 24.

⁴ Pascal Bressoux, « Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques des enseignants », Rapport d'habilitation à diriger des recherches, Université Pierre Mendès France, décembre 2000.

⁵ En gras dans le texte original.

⁶ En gras dans le texte original.

également, doivent intégrer deux systèmes de référence : celle des programmes de collège et celle des référentiels des CAP »¹.

Pour les professeurs de collège, en l'occurrence pour l'enseignement de l'anglais, « *on a parfois l'impression que [les] heures en SEGPA sont utilisées pour compléter l'emploi du temps d'un professeur plutôt que l'expression d'une réelle volonté d'un enseignement organisé en vue de la professionnalisation* »². Par ailleurs, les professeurs de collège disent avoir des difficultés « *pour adapter leur enseignement au public* »³ de SEGPA. Pour pallier ces problématiques, les auteurs du rapport d'étape suggèrent « *une forte action de formation [...] à mettre en place de toute urgence* » (ibid.).

Ainsi, les représentations, la capacité à s'adapter et la formation des enseignants sont au cœur du processus de « *fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement* »⁴ dans les SEGPA. Mais apparaît en filigrane un autre aspect non moins important, c'est l'appartenance des enseignants à des corps différents. Ainsi, ils sont d'origines professionnelles et de statuts différents : instituteurs et Professeurs des Ecoles (PE), Professeurs de Lycée Professionnel (PLP) et Professeurs de Lycée et Collège (PLC).

Comme nous allons le voir, les dynamiques sociales qui procèdent de cet aspect particulier et unique de l'organisation pédagogique en SEGPA constituent des éléments centraux et explicatifs de la difficulté d'activer, de mettre en mouvement, de faire vivre le processus d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle dans les SEGPA.

Nous proposons d'éclaircir sous un angle sociologique cet aspect particulier de l'enseignement en SEGPA où les élèves, tout au long de leur cursus, sont

¹ Michel Huchard, IEN-AIS et Robert Intartaglia, p. 17, op. cit.

² Ibid., p. 14.

³ Ibid., p. 13.

⁴ Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Jean Houssaye (dir), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : Edition Sociale Française, 1994, pp. 61-76.

sollicités par trois corps d'enseignants. En sixième et cinquième interviennent principalement les PE, et les PLC. En quatrième et en troisième des PE, des PLC et des PLP. L'ensemble est coordonné par un directeur adjoint chargé de la SEGPA, qui est la plupart du temps un Professeur des écoles formé à assurer la responsabilité pédagogique de la « structure » SEGPA.

Attardons-nous un instant sur la place des PE et PLC dans le processus d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle, puis nous reviendrons sur la place des PLP.

3.1- Les PE et PLC : pratiques réelles de l'éducation à l'orientation et pratique d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle

Les PE sont environ cent vingt à exercer en SEGPA à l'île de La Réunion. Au début de notre étude pour l'année scolaire 2004-2005, ils étaient cent quatorze, plus vingt-trois directeurs, répartis dans les vingt-trois SEGPA. Pour cette année scolaire, soixante-seize étaient spécialisés et trente-huit non spécialisés. Pour l'année scolaire 2008-2009, ils sont cent quarante-cinq PE, dont vingt-quatre directeurs. Ces dernières années, le nombre de non spécialisés a diminué au regard de la multiplication des formations CAPA-SH.

Les PE sont des généralistes formés avant tout pour exercer auprès d'élèves dont l'âge varie de trois à dix, onze ans, de l'école maternelle à la classe de CM2. Alors qu'en SEGPA, les élèves sont âgés de douze à seize ans, voire plus. Ce sont des « collégiens », et de surcroît en grande difficulté. De l'école primaire à la SEGPA, les dynamiques sociales dans les classes ne sont pas identiques. Les PE ont pour mission de dispenser un enseignement polyvalent prenant en compte plusieurs disciplines et ils se présentent au concours de plus en plus diplômés, les titres allant principalement de la licence (Bac+3) au doctorat (Bac+8)¹.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Concours de recrutement de Professeurs des Ecoles : Session 2005, *Note d'information 06.20*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, Juin 2006 et Session 2006, *Note d'information 07.28*, Mai 2007.

Les PLC sont des spécialistes d'une discipline à laquelle ils sont fortement attachés¹, ils sont formés pour dispenser des savoirs suivant une logique curriculaire dans les lycées ou dans les collèges. Ils interviennent en SEGPA dans les disciplines telles que l'anglais, les arts plastiques, l'EPS, l'éducation musicale, la technologie, la physique-chimie. Cependant, d'une SEGPA à l'autre, tant au niveau des disciplines que des heures dispensées, le degré d'intervention des PLC varie. Les disparités sont significatives. Après plus de trois ans d'investigation, il nous est impossible à ce jour d'estimer la part de la contribution des PLC dans le processus d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle. Dans un langage modéré, ils nous disent que leur travail auprès des élèves de SEGPA se résume à tenter d'exercer leur métier d'enseignant, c'est-à-dire de transmettre des savoirs disciplinaires avec plus ou moins de difficultés : « *C'est très difficile, mais j'essaye de leur apporter un petit plus. Avec certaines classes, c'est encore plus difficile que d'autres. Cette année [2007-2008] je ne veux plus de troisième, Je demande à travailler avec les sixièmes la rentrée prochaine [...]* » (professeur d'anglais, SEGPA-D).

Résultat de leur formation presque exclusivement universitaire, les PE et PLC sont assez distants des dispositifs de la formation professionnelle, du monde de l'entreprise, du marché de l'emploi, du marché de la formation, mais aussi de la procédure d'orientation, très technique et complexe. Du coup, leur participation à l'éducation à l'orientation et leur aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle des jeunes de SEGPA se réduisent au strict minimum. Le cas échéant, leur pratique se réduit à demander aux élèves de choisir un métier.

Quant aux PE, même s'ils sont de plus en plus formés à exercer auprès d'élèves en « difficultés scolaires graves et persistantes », comme le constatent également Marie-Lise Peltier-Barbier et Bernadette Ngonu, il est difficile de les amener à changer leurs pratiques². Leur habitus, système de pensée et d'action

¹ Bruno Maresca, « Les enseignants du second degré et leur discipline », *Education et formations*, n°52, 1997, p. 83-93.

² Marie-Lise Peltier-Barbier et Bernadette Ngonu, « Modifier ses pratiques, c'est difficile ! Effets d'une formation sous forme d'accompagnement sur les pratiques de Professeurs des Ecoles enseignant les

résiste au changement. Si de la classe de sixième à la troisième SEGPA les résultats de nos investigations rendent compte de leurs difficultés à s'investir dans l'éducation à l'orientation, ils témoignent avant tout de leur faible contribution d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle des élèves.

En classes de sixième et de cinquième, dans leur pratique, les PE tiennent peu compte de l'éducation à l'orientation, et encore moins du projet de formation professionnelle. « *C'est trop tôt* », argumentent les uns. Il faut avant toute chose « *s'intéresser aux apprentissages scolaires et à ce qui se passe à la SEGPA* » et « *il faut d'abord qu'ils [les élèves] trouvent leurs repères à la SEGPA* » avancent les autres.

S'intéresser aux apprentissages strictement scolaires est aussi une priorité pour Charles, Professeur des écoles référent d'une classe de sixième depuis quatre ans à la SEGPA-C. Au fil de nos investigations et de diverses rencontres le plus souvent informelles, il apparaît qu'au quotidien, dans sa pédagogie, Charles privilégie la question des savoirs théoriques et celle du sens des apprentissages. Dans sa pratique, au lieu de travailler en collaboration avec ses collègues professeurs de lycée professionnel, il préfère s'appuyer sur les activités proposées par la documentaliste, sur des livres et sur le fonds documentaire du Centre de Documentation et d'Information du collège (CDI). Il nous dit vouloir « *donner le goût du livre et de lire aux élèves* ». Dès lors, il parle peu du projet personnel de formation professionnelle, et cela se réduit pour lui à une visite des trois ateliers de la SEGPA en début d'année scolaire et au choix d'un métier en lien avec ces mêmes ateliers. Et pourtant, il est conscient qu'à terme, ses élèves sont condamnés à être orientés dans une structure de formation professionnelle : « *Je leur explique qu'il faut prendre un métier en rapport avec les ateliers de la SEGPA, après c'est un travail [l'éducation à l'orientation] que je fais à la dernière période* », c'est-à-dire en fin d'année scolaire. Nous l'avons observé, consciemment ou non, pendant trois

mathématiques dans les classes de REP », in Recherche et formation pour les professions de l'éducation, *Les pratiques de la classe en « milieux difficiles*, Institut National de Recherche Pédagogique, n°44, 2003, pp. 63-76.

ans, Charles fera l’impasse et négligera cet aspect spécifique de l’éducation et de la formation en SEGPA. Pour lui, le projet de formation professionnelle et l’éducation à l’orientation « *ce n’est pas la priorité. D’abord, il faut travailler les compétences de base, lire, écrire et compter. Découvrir des livres, prendre plaisir à écouter des lectures, lire les journaux. C’est très difficile avec ces élèves-là, mais c’est ça l’essentiel. Ils en auront besoin de toute façon. Je sais bien que certains n’y arriveront pas* ».

Au-delà du pessimisme que Charles affiche à l’égard de certains élèves, on peut penser, au travers de son discours, que dans sa pratique, il œuvre pour une émancipation de ses élèves du processus « *visant à ne justifier la scolarité que de sa fonction de préparation de l’avenir social et professionnel* », qui « *risque d’enfermer les jeunes [en difficultés] dans un rapport au savoir et à l’école qui ne leur permet pas de comprendre quel est le sens du savoir, quelle est la spécificité de l’école et de ses activités* »¹. L’engagement de Charles est à saluer et à encourager certes, mais le processus à l’œuvre depuis l’école primaire, où l’orientation en SEGPA est synonyme d’apprentissage d’un métier, est d’une telle imprégnation que les élèves ont du mal à voir en leur scolarité une fonction autre que celle de les préparer à un métier. De ce processus, ils ne peuvent pas, tout simplement, se défaire au gré de la pratique pédagogique d’un enseignant. Nous avons rencontré l’ensemble des quatorze élèves de la classe de sixième de Charles et nous leur avons posé, au cours d’un entretien individuel, la question suivante : Pourquoi avez-vous été orienté en SEGPA ? Nous attendions ici un échange à propos de leurs expériences scolaires à l’école primaire². Mais les élèves attribuèrent un autre sens à notre question. Onze d’entre eux, un mois après leur rentrée scolaire en sixième, nous répondent pratiquement dans les mêmes termes qu’ils sont à la SEGPA « *pour apprendre un métier* ». Cette réponse presque collégiale – onze sur quatorze élèves – n’a rien de réellement étonnant dans la mesure où les élèves orientés en SEGPA sont, dès l’école primaire, au cours de leurs différents entretiens face au psychologue scolaire,

¹Jean-Yves Rochex, « Interrogations sur “le projet” la question du sens », in *Migrants-Formation*, n°89, juin 1992, p. 109-110.

² En revanche, pour cette même question à l’écrit, les élèves des classes de quatrième et troisième considèrent que leur orientation en SEGPA procède de leurs difficultés scolaires à l’école primaire.

de l'assistant social et de leur enseignant, imprégnés de cette fonction supposée de la SEGPA. C'est-à-dire que dès le moment où une orientation en SEGPA est proposée à un élève en « difficultés scolaires » à l'école primaire, c'est en terme d'apprentissage d'un métier que la SEGPA lui est présentée. On retrouve des éléments attestant de la dynamique du processus à l'œuvre dans les comptes-rendus des assistants sociaux, des enseignants, des psychologues scolaires. Ainsi, dans les comptes-rendus des assistants sociaux, nous pouvons lire à la ligne « *souhait de l'enfant* » ce type d'indications : « *je veux être mécanicien* » ; « *ne sait pas exactement ce qu'il veut faire, mais veut "un métier qui paye"* » ; « *veut devenir mécanicien* » ; « *comme il aime beaucoup les voitures, aimerait travailler dans une station automobile* » ; « *veut aller en SEGPA, activités agricoles de préférence* » ; « *jardiner est sa passion, veut en faire son métier* ». Ce type de réponses est le résultat à une interrogation du type : « *Que veux-tu faire plus tard ?* » ou « *Que veux-tu faire comme métier ?* », ou toute formulation de ce genre. Le ton est le même pour les enseignants. Dans les comptes-rendus « *renseignements éducatifs et scolaires* » rédigés par eux, on relève : « *Avis favorable pour une orientation en SEGPA, dans une filière technique-bâtiment.* » « *Une orientation en SEGPA permettrait à R. de se remotiver et de mettre en œuvre des aptitudes pratiques indéniables.* » « *Cet élève devrait réussir à se positionner dans une dynamique d'intérêt pour les études, à partir des filières professionnelles proposées par la SEGPA.* » « *Métier préparé : maçonnerie.* » Et les psychologues scolaires : « *Une orientation en SEGPA pourrait pour le moins lui offrir un accompagnement éducatif et social où les acquisitions scolaires ne sont que secondaires.* » « *Une formation plus concrète pourrait favoriser un changement de comportement.* » « *Un projet professionnel est déjà présent (maçonnerie), stimulé par une pratique familiale. Le projet SEGPA est accepté et valorisé par la mère et l'enfant dont une sœur suit déjà ce cursus de formation de façon positive.* »

De telles citations, on pourrait les multiplier à l'infini, mais les exemples cités suffisent à témoigner de la puissance du processus à l'œuvre. C'est-à-dire que nombreux sont les éléments, contenus dans les comptes-rendus des acteurs éducatifs, témoignant de la dynamique dans laquelle les entretiens pré-orientation SEGPA sont

réalisés. De cette dynamique et au terme des entretiens, l'élève et ses parents, souvent la mère, ne peuvent qu'être convaincus qu'à la SEGPA, on forme à un métier, on prépare à un métier. Les propos d'une enseignante d'une classe de CM2 qui a eu à orienter des élèves en SEGPA attestent de la dynamique du processus à l'œuvre : que dites-vous aux élèves et à leurs parents au cours de l'entretien préparatoire de l'orientation en SEGPA ? – : « *On dit à ses parents qu'il sera dans une petite structure éloignée du collège, il sera protégé, il va apprendre un métier, il va faire de l'atelier. Et que c'est mieux pour lui* » (enseignante classe de CM2, 8 ans d'ancienneté). Les propos de Sophie, enseignante faisant partie du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) à l'école primaire, sont aussi explicites : « *C'est bien la SEGPA ! Au moins ils [les élèves] pourront apprendre un métier. Au lieu d'être dans une classe de sixième au collège à attendre que le temps passe* ».

Ainsi, la récurrence des citations et des propos est révélatrice de la manière dont les agents éducatifs, dès l'école primaire, orientent – nous hésitons à dire façonnent – le mode de pensée des élèves avant leur arrivée à la SEGPA.

Malgré lui, la pratique et le discours de Charles ont un effet renforçateur de ce processus par le fait qu'il réduit le projet de formation professionnelle au choix d'un métier en lien avec les ateliers de la SEGPA. Un autre élément contribue également à la dynamique du processus à l'œuvre. Le PLP qui exerce en atelier de mécanique de matériels parcs et jardins de la SEGPA-C est avant tout un spécialiste de la maintenance de véhicules automobiles. Lui non plus ne peut se défaire des habitus professionnels qu'il a mis tant d'années à incorporer dans diverses entreprises, tant à l'île de La Réunion qu'en France métropolitaine, dans les usines Renault. Ses activités, sa pratique et son discours en atelier sont surtout centrés sur les véhicules automobiles : entretien du moteur, petites réparations, nettoyage intérieur et extérieur. Il enseigne également la technologie en prenant comme support les composants du moteur de véhicules automobiles. Au cours de la visite de son atelier, les élèves, dont ceux de la sixième de Charles, ont droit à un discours de passionné de véhicules et de mécanique automobile. Discours qui, sans nul doute,

est un élément renforçateur du processus déjà à l'œuvre chez les élèves de sixième. C'est-à-dire qu'être scolarisé en SEGPA, c'est forcément pour apprendre et préparer à un métier.

Le tableau ci-dessus nous éclaire sur le choix de métier et les raisons de ce choix de ces élèves.

Tableau 13

	Métier souhaité un mois après la rentrée scolaire	Raisons du choix du métier
Jacky	« Pâtisserie »	« J'aime bien »
Régis	« Mécanicien de voiture »	« Pour réparer les voitures, le monsieur nous a dit dans l'atelier.»
Solène	« Pâtisserie »	« Pour travailler dans la boulangerie à côté de la maison. »
Vivien	« Mécanicien de voiture »	« J'aime bien l'atelier. J'ai vu. »
Brice	« Mécanicien de voiture »	« Pour tuner les voitures »
Yolande	« je n'ai pas d'idée »	
Achille	« Mécanicien de voiture »	« J'aime bien, je suis venu ici pour faire ça »
Adrien	« Pompiste »	« Je sais pas »
Axelle	« Vétérinaire »	« Je veux faire ça depuis tout petit ».
Michel	« Un rappeur »	« J'aime danser »
Alain	« Maçon comme mon papa »	« Pour travailler avec mon papa »
Oscar	« La mécanique de voiture »	« J'aime bien, c'est un atelier que je veux faire »
Pablo	« Carrosserie de voiture »	« Pour tuner les voitures »
Robert	« Mécanicien de voiture »	« C'est un bon atelier »

Nous observons clairement dans ce tableau que la visite de l'atelier « mécanique » a eu pour effet de renforcer chez ce groupe d'élèves de sixième l'idée qu'à la SEGPA, on se prépare à un métier : Je veux être « *mécanicien de voiture pour réparer les voitures, monsieur nous a dit* ». « *J'aime bien, je suis venu ici pour ça* », sous entendu qu'il a choisi la SEGPA-C pour son atelier de mécanique. Ou encore ! « *J'aime bien c'est un métier que je veux faire* ». Dès lors, on constate clairement le poids des ateliers dans le processus d'élaboration du projet de formation professionnelle.

Si Charles, n'intervient pas, et nous avons constaté qu'il n'intervenait pas, pendant toute leur scolarité en sixième voire en cinquième, nombreux sont les élèves

qui porteront l'idée fausse qu'ils pourront se former au métier de « *mécanicien de véhicules automobiles* » dès leur entrée en classe de quatrième, année pendant laquelle ils auront accès régulièrement aux ateliers, de l'ordre de six heures environ par semaine. Cependant, ces élèves ne sont pas dupes et beaucoup s'apercevront, avant leur entrée en classe de quatrième, que ce n'est pas la fonction première de la SEGPA que de les préparer à un métier. Néanmoins, au regard du temps passé à porter en eux et à cultiver cette idée fausse entretenue par la dynamique socio-scolaire de la SEGPA, il est difficile d'admettre que ces élèves ne soient pas marqués dans leur psychisme.

La même dynamique est à l'œuvre à la SEGPA-K. Pour Anthony, enseignant depuis plus de vingt ans dans le champ de l'éducation spécialisée, « *les [élèves de] sixième sont en phase d'adaptation, c'est un non-sens de leur parler de métier, d'orientation professionnelle¹* ». « *Ça fait pas sérieux !* », nous dit-il. Ainsi, comme Charles, Anthony n'aborde pas le projet professionnel au cours de son enseignement auprès des élèves de sixième dont il a la responsabilité. Ces derniers découvriront par eux-mêmes ce qui se passe dans leur SEGPA au niveau de la préformation professionnelle. Au bout d'un an, certains d'entre eux porteront toujours leur projet irréalisable dans le cadre d'une continuité de formation après la SEGPA. Ce qui ne veut pas dire pour autant que ces élèves n'ont pas réfléchi à ce qu'ils voulaient faire plus tard ; c'est leur scolarité à la SEGPA qui hypothèque leur accès à certaines filières de formation, tels que le CAP « Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particuliers », le CAP « Coiffeuse », le CAP « Dessinateur », etc.

Néanmoins, il arrive qu'en sixième, les enseignants parlent de métier ; mais malgré de bonnes intentions, leur méconnaissance du système de formation et de la procédure d'orientation réservée aux élèves de SEGPA fait qu'il n'est pas rare qu'ils véhiculent de fausses idées et orientent les élèves sur des pistes erronées, comme ce Professeur des écoles de la SEGPA-F : « *Il s'agit pour moi de les sensibiliser au*

¹ Cette discussion informelle se passe au début du mois juin 2007 ; nous sommes donc en fin d'année scolaire et aucune information n'a été donnée aux élèves des deux classes de sixième à propos de la formation professionnelle dans leur SEGPA ; les objectifs visés par une scolarité en SEGPA n'ont pas été abordés non plus.

réalités quotidiennes, la vie c'est pas un conte de fée. Je ne vais pas leur raconter des histoires, il faut qu'ils s'orientent vers un métier à leur niveau, un CAP de mécanicien par exemple. » Ne revenons pas sur les problèmes que pose le choix du métier de mécanicien automobile en tant que projet de formation professionnelle.

Même si elle nous dit parler « *quelquefois des métiers et de l'orientation* », Jocelyne, Professeur des écoles depuis une trentaine d'années et référent d'une classe de cinquième depuis un an à la SEGPA-C, nous avoue qu'elle « *préfère laisser ce travail* [d'éducation à l'orientation et d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle] *pour la classe de quatrième* ». « *Et puis je ne connais pas bien les métiers* », dit-elle. Toutefois, elle demandera aux élèves leur souhait de métier qu'elle affiche sur la porte de l'armoire qui se trouve derrière son bureau. Aussi, comme pour bien montrer aux élèves l'importance de l'orientation, du projet de formation professionnelle et de la formation professionnelle au sein de la SEGPA, un organigramme – hélas comportant des erreurs – est mis en évidence sur la porte du coffret électrique situé près du tableau. Un des ateliers mentionnés sur l'organigramme dans la partie « *formation à la SEGPA* » est inexistant dans cette SEGPA. Elle indique un atelier de métallerie alors qu'il n'en existe pas dans cette structure. L'enseignante confond aussi Centre de Formation pour Apprentis (CFA) et Centre de Formation pour Adultes (CFPA). Par ailleurs, laisser entendre à une élève qu'après la SEGPA, elle peut postuler à un CAP de « Secrétariat », c'est l'induire en erreur et l'orienter sur une fausse piste. Le CAP de « Secrétariat » est inexistant¹, l'intitulé le plus proche c'est le BEP des « Métiers du secrétariat », pratiquement inaccessible après une scolarité à la SEGPA. Par ailleurs, maintes fois cette enseignante nous demandera de présenter aux élèves de sa classe les dispositifs de formation professionnelle et les formations qui leur sont ouvertes.

L'ensemble de ces éléments et de ces indices témoigne de la fragilité de la compétence de ce Professeur des écoles concernant la formation professionnelle.

¹ Cf. guide des formations ONISEP.

C'est peut-être ce qui explique aussi le faible investissement de Charles et d'Anthony, Professeurs des Ecoles en classe de sixième, pour la même thématique.

Ainsi, en classe de sixième et de cinquième, les élèves ont peu d'informations à propos des divers métiers et formations existants et surtout accessibles aux élèves de SEGPA – pratique la plus communément observée –. Dès lors, les élèves cultivent et renforcent le souhait de métier qu'ils avaient avant leur arrivée à la SEGPA, souvent un projet chimérique. Dans certaines SEGPA, sur les directives des PE, les élèves sont contraints de s'aligner sur les ateliers existants, comme ceux de Charles.

Si, en classes de sixième et de cinquième, la question du projet de formation professionnelle ne se pose pas avec acuité – les enseignants disent aussi que les élèves « *ont du temps devant eux* » –, en classes de quatrième et de troisième, avec l'apparition des ateliers, des stages en entreprises et l'approche de l'orientation, les élèves sont soumis à d'autres dynamiques et l'éducation à l'orientation, l'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle doivent en principe prendre une autre ampleur.

Cependant, bien que nous observions ici et là de bonnes intentions, parfois uniquement déclarées, les pratiques réelles d'enseignement des PE à propos du projet de formation professionnelle en classe de quatrième et de troisième se résument à « l'étude » voire à la « lecture » de la brochure de l'ONISEP, spéciale Académie de La Réunion, proposant chaque année les sections de CAP ouvertes et accessibles aux élèves de SEGPA que nous avons citées ci-dessus. En fait, dans la réalité, le choix de métier et donc de formation est régulé et orienté par l'offre de formation des lycées professionnels. Offre de formation fortement variable, selon la zone de scolarisation des élèves.

Pour le directeur de la SEGPA-B, tout le processus d'orientation « *est un leurre organisé* ». En fait, les seuls choix d'orientation possibles pour les élèves de SEGPA sont prédéterminés par l'offre de formation répertoriée dans la brochure

ONISEP. *In fine*, dans la phase procédurale définitive, peu d'élèves s'écartent de ce cadre défini au préalable.

En la « dépolluant » de son caractère laxiste, la séance d'éducation à l'orientation que nous avons observée dans une classe de quatrième de la SEGPA-I atteste de la dynamique à l'œuvre. Soyons attentif : « *Vous prenez le document [brochure ONISEP] que je viens de vous donner [Le téléphone du professeur vibre], il répond : "Ecoute je suis dans mon bureau [classe], j'ai quelqu'un avec moi, je finis à 14 heures, je te rappelle", – donc, vous prenez le document, vous choisissez un CAP que vous aimez, que vous avez envie de faire et vous écrivez tout ce que vous savez sur ce CAP. Ecrivez en français ou en créole mais pas en zoulou je ne comprends pas [Son téléphone vibre, il regarde] "c'est un message", il le lit et dit : "Je répondrai tout à l'heure". OK, vous avez compris ? [en regardant son téléphone].* »

Un garçon demande : « *C'est quoi petite enfance ?* » « *Tu t'occupes d'enfants, mais fait attention c'est pas un CAP prioritaire pour les SEGPA !* », répond l'enseignant.

Un autre garçon demande s'il « *peut faire maître-chien* » ; le professeur lui répond qu'« *un voleur n'a pas besoin de chien* » et que « *pour chasser le tangué [petit animal comestible chassé à l'aide de chien à l'île de La Réunion] il n'y a pas besoin d'être maître-chien* ». L'élève et toute la classe rigolent en commentant le choix de leur camarade. Un rappel à l'ordre est fait. Cependant, aucune réponse n'est donnée à l'élève qui d'ailleurs ne se manifeste plus. Les élèves semblent s'être accommodés non seulement de ce mode de communication, mais aussi de ce mode de travail en classe. On leur donne un travail à faire, vide de toute interaction organisée et préparée, et ils obtempèrent. L'ambiance de la classe est très conviviale. Dans cette atmosphère joviale, certains élèves tentent de répondre à la demande de l'enseignant sans lui soumettre leur travail ; celui-ci ne cherche pas non plus à le contrôler. Il reste assis derrière son bureau le journal et le téléphone à proximité.

Une fille demande si elle peut changer d'atelier : « *Oui, tout est possible. Il faut motiver ta demande* », lui répond l'enseignant. La fille rigole et dit « *j'aime pas le prof d'horticulture* ». L'enseignant sourit et dit : « *Choisis ton CAP, pour l'atelier*

on verra après ! » Un autre garçon prend la parole : « *Je sais pas ce que je veux faire comme métier* ». Le prof répond : « *Personne ne choisira pour toi !* »

Les élèves discutent entre eux et les conversations vont au-delà de l'activité d'éducation à l'orientation. Une série de rappels à l'ordre est effectuée tout au long de la séance à ce propos.

A l'approche de la fin de séance, l'enseignant se lève de sa chaise en regardant son téléphone et dit : « *Vous avez compris, il faut choisir un métier sur ce papier [document ONISEP]. Regardez bien quelque chose que vous avez envie de faire. Pour les élèves de SEGPA, tout est là.* » Et il nous dit : « *Comme ils sont en quatrième, il faut y aller lentement.* » Voulant nous faire comprendre qu'il n'y pas d'urgence dans l'élaboration du projet de formation professionnelle. D'ailleurs, dans cette SEGPA, les élèves de la classe de quatrième ne font pas de stage en entreprise : « *Il ne peuvent pas, ils ne sont pas encore capables. Sinon il faut bien les encadrer. Là je suis d'accord, sinon, c'est pas la peine de les envoyer en entreprise* », nous dit-il. Cette SEGPA ne travaille pas non plus en réseau¹ avec les autres SEGPA du secteur. Du coup, dans ce contexte, les élèves de cette SEGPA, contrairement aux autres, n'entrent dans un réel processus d'élaboration de leur projet de formation professionnelle qu'en classe de troisième. Mais, revenons à la séance.

Une fille lève le doigt et dit qu'elle ne voit pas « *le métier de secrétaire* ». « *Tu dois choisir ce qu'il y a dans le document, j'ai dit !* » répond l'enseignant. La fille dit à voix basse : « *Fais chier* » ; l'enseignant fait mine de ne rien entendre. En effet, dans ce document de l'ONISEP n'apparaissent pas « *les métiers du secrétariat* » puisque y figurent uniquement les CAP. Le premier niveau des « *Métiers du secrétariat* » est le BEP. Un seul élève vient montrer à l'enseignant son travail écrit. Toujours de manière conviviale, la critique se porte sur sa forme d'écriture et non sur le contenu : « *Comment tu écris orientation c'est "O" plus loin "riantation" avec un "a" ou tu colles le tout.* » Tous les élèves rigolent. L'élève retourne à sa place et trébuche sur une chaise. Et l'enseignant dit : « *C'est pas grave, toute sa famille est comme ça.* » Les élèves rient, les quatre qui dessinent depuis le début de la séance continuent leur dessin et participent à la rigolade. En fin de séance, en regardant l'écran de son

¹ Le travail en réseau avec les autres SEGPA devrait permettre aux élèves dès la classe de quatrième de découvrir des ateliers – plateaux techniques – autres que ceux qui existent dans leur SEGPA d'origine.

téléphone, l'enseignant dit qu' « *il n'y a pas de CAP pour les voleurs, c'est pas la peine de chercher* ». Et l'ensemble de la classe rigole, doublé d'un brouhaha qui s'amplifie avec la sonnerie de fin de séance. L'enseignant sera à l'extérieur de la classe avant que l'ensemble des élèves soit sorti.

La séance décrite ci-dessus n'est pas idéal-type¹, c'est-à-dire une construction qui ne reflète pas la réalité empirique. Dans différentes SEGPA, nous observons la même pratique ; la « démarche didactique » n'est pas la même, mais la pratique pédagogique est similaire. C'est à dire qu'à un moment ou à un autre, et principalement en classe de troisième, les enseignants s'appuieront sur la Brochure de l'ONISEP pour guider les élèves dans l'élaboration de leur projet de formation professionnelle.

La manière dont un grand nombre d'élèves des classes de troisième répond à la question : « Comment avez-vous choisi votre formation ? » atteste de la réalité de cette pratique d'éducation à l'orientation et du type d'aide apportée à l'élaboration du projet de formation professionnelle. Nous ne parlons pas ici du déroulement de la séance en elle-même, mais du fait de faire référence essentiellement à la brochure de l'ONISEP pour aider les élèves à préparer leur projet de formation professionnelle. Les élèves nous répondent : « *J'ai choisi dans le petit livre [brochure de l'ONISEP]* » « *J'ai regardé sur la feuille.* » « *Madame m'a dit : regarde dans le livre.* »

Si ces réponses sont à placer dans une dynamique plus complexe, car en classe de troisième et pour certaines SEGPA dès la classe de quatrième interviennent les dimensions stages en entreprise et travail en réseau qui engendrent d'autres problématiques, nous ne pouvons cependant nous empêcher de voir dans cette pratique pédagogique un processus « *discret* » et « *efficace* », forme de « *domestication* » de la pensée qui consiste à faire intérioriser² aux élèves de

¹ Max Weber, op. cit.

² Claude Grignon, *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris : Editions de Minuit, 1971.

SEGPA que la seule et unique possibilité d'orientation pour eux se réduit aux offres de CAP proposées par la brochure de l'ONISEP.

Le support pédagogique de la séance ci-dessus est donc la brochure ONISEP sur laquelle les élèves doivent centrer leur attention. Ce qui semble être important pour l'enseignant, c'est que les élèves soient au fait que leurs seuls choix possibles de métier figurent dans cette brochure. D'ailleurs, face à ceux qui posent des questions, sa seule réponse consiste à les renvoyer au choix de métier qui doit se faire uniquement en référence à la brochure ONISEP : « *Vous avez compris, il faut choisir un métier sur ce papier [document ONISEP]. Regardez bien quelque chose que vous avez envie de faire. Pour les élèves de SEGPA, tout est là.* » Ainsi, pas à pas, les élèves sont guidés dans leur choix de métier, et ils s'apercevront très vite que leur marge de manœuvre est très réduite.

Là où les élèves des classes « ordinaires » du collège ont le choix entre les CAP et les BEP – et le Bac-Pro en trois ans –, ou la seconde générale et technologique, les élèves de SEGPA se voient imposer des CAP dans des domaines très spécifiques qui « *tendent à constituer une première qualification dont l'efficacité professionnelle est des plus incertaines* »¹. Leurs camarades de troisième « ordinaire », de troisième de découverte professionnelle ou de troisième insertion, qui choisissent une orientation en CAP ont un éventail de choix plus large. Les CAP qui leur sont ouverts sont « *plus sélectifs et davantage convoités par les milieux professionnels* »². Par exemple, dans le même LP les élèves issus de SEGPA se verront orientés vers le CAP « Employé de vente spécialisé, Option A : produits alimentaires », alors que les élèves de troisième « ordinaire » et de découverte professionnelle se verront proposer le CAP « Employé de commerce multi-spécialités ». Dans le deuxième cas, à l'issue de leur formation, les élèves auront une possibilité d'emploi beaucoup plus diversifiée. Ce qui n'est pas insignifiant sur un marché local où l'offre d'emploi est très problématique.

¹ Aziz Jellab, *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2008, p. 66.

² Ibid.

Cependant, de nombreux élèves sont seuls à porter leur projet de formation professionnelle entre leur entrée à la SEGPA et leur orientation en classe de troisième. C'est-à-dire qu'ils ne bénéficient d'aucun accompagnement spécifique jusqu'au moment où ils doivent faire leurs vœux d'orientation.

Ainsi, nous observons que tout ce qui a été mis en œuvre par ces élèves depuis la classe de CM2 concernant le projet de formation professionnelle est mis à l'épreuve au moment de la phase d'orientation. Si la formation pour laquelle l'élève a accepté son orientation en SEGPA ne figure pas dans la brochure de l'ONISEP, le choc peut être terrible et s'ensuivront des malentendus et des conflits à l'issue desquels les élèves seront les vaincus.

Nous conviendrons que des éléments autres que la compétence des enseignants à propos de la thématique de la formation professionnelle sont à prendre en compte dans la scolarité des élèves de SEGPA. Même si nous nous interdisons de voir toute forme de « perversité » dans leurs pratiques réelles d'enseignement, néanmoins, laisser les élèves porter depuis la classe de sixième des projets de formation professionnelle irréalisables, c'est entretenir de faux espoirs et les laisser construire leur projet sur des informations erronées. Du coup, il n'est pas étonnant que certains jeunes comme Eddy, élève en classe de troisième de la SEGPA-F, s'apercevant de l'impasse que constitue la brochure de l'ONISEP disent qu'« *à la SEGPA, il n'y a plus rien à gagner* ». Dit autrement, il considère que la SEGPA ne peut rien pour lui. En effet, comme nous l'avons évoqué, Eddy veut gagner de l'argent pour aider ses parents – cf. au chapitre IV, p. 156 –, son projet c'est « *être coursier* » ; il veut « *conduire des voitures pour aller déposer des trucs dans les entreprises* ». Cependant, il est perdu et ne sait pas s'il existe une filière de formation qui lui permettra de préparer ce métier : « *Seulement je sais pas quel CAP il faut passer pour faire ce métier* ». Eddy a porté ce projet tout au long de sa scolarité, dès son entrée en classe de cinquième à la SEGPA. Il a d'abord été scolarisé en sixième « ordinaire » au collège, puis il dit être « *venu à la SEGPA pour préparer un métier* », celui de coursier. Ce n'est qu'en classe de troisième qu'il s'est rendu compte de l'impossibilité de préparer le CAP de coursier qui n'existe pas. Dès

lors, ce n'est pas un hasard si après cette « découverte », il refuse de se plier aux règles scolaires et perturbe la classe, alors que jusque-là il avait toujours été considéré comme « *un élève travailleur et sans problème* ». Eddy a changé de comportement ; résultat : il est exclu plusieurs fois par jour et par semaine des différents cours. Ici, ce que souligne avec raison Georges Felouzis, prend toute son ampleur : « *Les stratégies et l'investissement scolaire ne sont pas étrangers au rapport à l'avenir des collégiens. La projection dans un avenir professionnel constitue un élément important des attentes développées par les élèves* »¹. C'est ce que Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex mettent également en évidence dans leurs travaux². Par défaut, Eddy finira par accepter d'être orienté en section CAP « Constructeur d'ouvrages du bâtiment en aluminium, verre et matériaux de synthèse ».

Comme pour Eddy, les expériences d'Aurélie et d'Ingrid sont deux autres exemples qui attestent des conséquences néfastes du manque d'information ou d'une information tardive concernant les possibilités pour un élève de SEGPA de suivre ou pas tel type de formation.

Aurélie et Ingrid sont scolarisées en classe de troisième de la SEGPA-F. Aurélie s'initie aux activités professionnelles en Atelier Polyvalent de Restauration (APR), alors qu'Ingrid découvre le milieu du travail en atelier « moto-cycle ». Toutes les deux souhaitent devenir coiffeuses depuis leur orientation à la SEGPA. Aurélie a été orientée en SEGPA après un long parcours en Classe d'Intégration Scolaire (Clis) à l'école primaire, au regard de ce cursus, elle pouvait difficilement échapper à une orientation en SEGPA. Ingrid, est passée par la classe de sixième du collège « ordinaire », puis elle a été réorientée en classe de cinquième SEGPA. « *Elle ne voulait pas aller en SEGPA de peur de perdre ses repères* » (dossier scolaire d'Ingrid). Ce n'est qu'après plusieurs rencontres avec la conseillère d'orientation qu'elle a changé d'avis : « Ingrid : – *Pour moi, quand on m'a dit SEGPA, je sais pas moi [rires] ! J'aimais pas, j'avais pas.*

¹ Georges Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994, p. 77.

² Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues...*, op. cit.

Question : – Quelque chose t’ennuyait à la SEGPA ?

I : – [Rires] ! *Pour moi, j’avais honte. Pour moi c’était des classes de fous, des trucs comme ça* [rires].

Q : – Et pourquoi tu as finalement changé d’avis ?

I : – *La dame* [la conseillère d’orientation] *m’a dit que là-bas* [à la SEGPA] *on va m’aider, j’aurai un métier plus vite.* »

Devenir coiffeuse est l’élément mobilisateur, tant pour Ingrid que pour Aurélie.

Dès lors, ces deux jeunes filles mettront tout en œuvre pour devenir coiffeuses et tout au long de leur scolarité à la SEGPA, jusqu’à la phase procédurale d’orientation, elles construiront ce projet. Leurs différents stages dans un salon de coiffure sont validés et l’enseignante PLP vient leur rendre visite à chaque période. « *Tout s’est bien passé* », nous dit-elle, « *La patronne est satisfaite* ». Deux semaines de stage en classe de quatrième, puis deux autres semaines au premier trimestre de la classe de troisième. Le projet se construit, la motivation est maximale et l’investissement scolaire aussi. Ce n’est qu’au deuxième trimestre de la classe de troisième, au moment de la phase procédurale d’orientation, que les choses vont s’accélérer et se complexifier. Ingrid et Aurélie s’aperçoivent que les mécanismes institutionnels d’orientation ne leur permettent pas d’accéder à la formation de deux ans dans un lycée professionnel, nécessaire à la préparation du CAP de coiffeuse. Donc, soit elles s’orientent vers un CFA, soient elles changent de projet.

C’est Aurélie qui nous éclaire sur ce qui est à l’œuvre et sur ce qu’un des professeurs leur a expliqué tardivement, au moment de la dernière phase de la procédure d’orientation : « *avant, je voulais faire coiffure mais c’est trop demandé par le collège* [les élèves du collège « ordinaire »]. *Mais j’ai fait deux stages en coiffure. [...]. Quand on parle avec les professeurs, sur l’avenir plus tard, des trucs comme ça, ils nous disent comme coiffure, petite enfance, [...], c’est trop demandé par le collège. Mais comme MHL c’est pas trop demandé par le collège, il y a des gens* [élèves] *qui ont demandé, mais pas trop.* »

En clair, un des enseignants a expliqué à Aurélie, au moment de la phase procédurale d'orientation, que les sections de coiffure ou petite enfance sont trop demandées par les élèves du collège « ordinaire ». Dès lors, il leur conseille de changer de projet et de s'orienter vers le CAP « Maintenance Hygiène des Locaux (MHL) ». Ce type de sections est peu demandé par les élèves du collège ordinaire. En fait, et ce que ne leur dit pas explicitement l'enseignant, un bonus de points est attribué aux élèves de SEGPA qui demande le CAP MHL. Ils ont une certaine priorité s'ils demandent cette section, dans la limite des places qui sont réservées aux élèves de SEGPA.

Du coup, Aurélie demande en premier vœu le CAP « Maintenance et hygiène des locaux », en deuxième vœu le CAP « Assistant en milieux familial et collectif » et en troisième vœu le CAP « Couture flou ». Perturbée par ce changement, il n'est pas étonnant qu'Aurélie ne s'investisse pas dans le troisième stage obligatoire à la SEGPA. *In fine*, elle fait partie des trois dernières à ne pas commencer le stage en temps voulu. C'est seulement après plusieurs menaces d'interdiction de se présenter à l'examen du certificat de formation générale qu'elle cède et finit par trouver une entreprise pour l'accueillir en stage.

Ingrid est dans la même situation. Croisée dans la cour de la SEGPA à la veille du début du troisième stage, à la question « Pourquoi tu n'as pas cherché de stage ? » Ingrid répond : « *Je vais essayer, mais c'est plus la peine.* » Et elle nous tourne le dos, semblant contrariée. Pour elle, le stage ne semble plus être important et il n'est pas nécessaire de faire des efforts. Peut-on conclure pour autant que cette attitude est le fait de l'impossibilité pour elle d'accéder à la formation de coiffeuse ? C'est sans doute insuffisant, mais on peut s'interroger sur le « faux espoir » entretenu par un système où on ne lui dit pas explicitement pendant toute sa scolarité – de la sixième à la troisième – que la formation de coiffeuse est pratiquement inaccessible pour un élève de SEGPA, dans le cadre d'un parcours scolaire à l'Éducation nationale.

Même si ce n'est pas suffisant, informer les élèves, c'est leur permettre de rassembler un ensemble de données et de constituer un stock d'informations dans lequel puiser au moment où les questions à propos de leur avenir professionnel se poseront avec acuité et où le doute sera pesant. Car « *pour avoir un projet, il faut être informé, mais il est vrai aussi que pour s'informer, il faut aussi avoir l'esquisse d'un projet* »¹. En grande majorité, les élèves entrant en sixième SEGPA ont au moins cet avantage sur l'institution : ils ont l'esquisse d'un projet. Mais mal informés et peu accompagnés, ces élèves se retrouvent souvent seuls face à leur destin et à leur devenir. Ce qui explique certainement en partie les malentendus et les conflits que nous avons pu constater entre les élèves des classes de troisième et les équipes éducatives des SEGPA. A la SEGPA-J, nous avons observé la mise à l'écart de l'équipe enseignante du projet de formation professionnelle des jeunes. Observation confirmée par les propos d'un professeur : « *C'est le directeur qui s'en occupe je ne suis pas au courant de ce qui se passe. Je ne sais même pas ce qu'ils ont choisi comme métier* » (PE, enseignant auprès des élèves des classe de troisième, SEGPA-J).

S'intéresser au projet de formation professionnelle² des élèves, les aider, c'est leur permettre d'anticiper le futur, donc sur leur devenir, et par là même apporter des réajustements nécessaires à leur présent, ce qui constitue un élément non négligeable du processus de construction du soi³ et de la motivation à s'investir dans les activités scolaires. « *Le présent acquiert une réelle consistance lorsque simultanément il peut s'appuyer sur une expérience passée et anticiper de nouvelles possibilités d'action* »⁴ réalistes et non fantaisistes. Selon Jean-Pierre Boutinet, si ce « *présent et son amplitude évoluent avec l'âge, [...], avec l'environnement social dans lequel on se trouve placé* »⁵, il est aussi sous l'influence « *du type d'activité auquel on s'adonne,*

¹ Jean Guichard et Michel Huteau, op. cit., p. 79.

² Précisons que « *préparer un métier plus rapidement* » est également un argument amplement avancé par les agents éducatifs pour « *persuader les parents* » et les enfants du « *choix pertinent* » d'une orientation en SEGPA.

³ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris : Presses Universitaires de France, 1990 ; Claude Dubar, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 2000.

⁴ Jean-Pierre Boutinet, op. cit., p. 51.

⁵ Ibid., p. 51.

ou mieux l'instance »¹ de socialisation dans laquelle on évolue, en l'occurrence la SEGPA². D'une manière générale, la dynamique du présent et donc la construction du soi, est la résultante d'une double force : le passé et le futur³. Et « *d'ailleurs la psychologie du développement voit en la maîtrise* » de ce jeu de forces « *une étape importante dans le développement du jeune enfant* »⁴.

L'éducation à l'orientation et l'accompagnement à l'élaboration du projet de formation professionnelle ne se réduisent pas au choix d'un métier, comme nous avons pu l'observer dans de nombreuses SEGPA. Laisser un élève cultiver l'idée qu'il peut être « *géomètre* », « *assistante sociale* », « *préparatrice en pharmacie* », « *coiffeuse* », ou même « *mécanicien automobile* » jusqu'à son entrée en classe de troisième, sans lui expliquer les réalités et les rouages de la procédure d'orientation institutionnelle réservée et appliquée aux élèves de SEGPA, ou lui expliquer exclusivement dans la phase procédurale d'orientation en fin de troisième, c'est porter atteinte à son estime de soi, qui, par ailleurs, est très fragile chez ces élèves en très « *grandes difficultés scolaires* ». Ce qui ne veut pas dire que certains de ces élèves ne pourront jamais devenir « *mécanicien automobile* », « *coiffeuse* » ou « *préparateur en pharmacie* ». Ce qui importe, c'est qu'au travers des activités d'éducation à l'orientation et d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle, l'élève soit amené à mesurer l'ampleur de son projet, sa faisabilité et le risque immédiatement encouru s'il s'écarte du cadre procédural réservé aux élèves de SEGPA. Cela doit prendre effet dès leur entrée en classe de sixième. Encore faut-il que tous les agents éducatifs maîtrisent ce cadre procédural, s'informent de son contenu et des mécanismes qui le caractérisent.

Etre un élève de SEGPA porteur de « *difficultés scolaires graves persistantes* » et issu d'un milieu très défavorisé dont les membres de l'ensemble de la configuration familiale ont été très peu scolarisés et où le chômage régit les

¹ Jean-Pierre Boutinet, op. cit.

² Rappelons à ce propos que la prolongation globale de la scolarité jusqu'à seize ans et l'élévation du niveau moyen de formation place sans doute l'École, comme principale instance de socialisation pour certains élèves.

³ Paul Fraisse, *Psychologie du temps*, Paris : Presses Universitaires de France, 1967.

⁴ Jean-Pierre Boutinet, *ibid.*

conditions d'existence socio-économiques quotidiennes ne signifie pas pour autant que son projet de formation professionnelle ne doit pas faire l'objet d'une attention particulière. Aussi, il n'est pas nécessaire comme nous l'a suggéré une directrice de SEGPA, de « *changer toute la société* », et ce n'est pas non plus prétendre à « *un monde idéal* » que d'aider ces élèves, tel que nous l'a fait remarquer un Professeur des écoles, enseignant en classe de quatrième et de troisième depuis quatre ans.

Un réel travail d'éducation à l'orientation et d'accompagnement à l'élaboration du projet de formation professionnelle est d'autant plus nécessaire que dans les premières classes de collège, le projet des élèves est précis et leurs choix¹ sont déterminés : « *Le projet professionnel apparaît paradoxalement assez précis chez les élèves qui réussissent moins bien à l'école ou suivent des filières de formation peu valorisée. Ces élèves se tournent vers l'extérieur de l'institution scolaire pour rechercher un positionnement professionnel qui leur convienne.* »² Et certainement ce qu'ils recherchent, c'est aussi une valorisation de soi, signe de l'importance que ces élèves accordent à leur projet.

3.2- Les PLP : pratiques réelles de l'éducation à l'orientation et l'aide apportée à l'élaboration du projet de formation professionnelle

A titre indicatif, pour l'année scolaire 2004-2005, sur un total de soixante-treize postes d'enseignants professionnels exerçant en SEGPA, soixante étaient des PLP, un certifié et douze sous contrat. Porteurs d'une histoire singulière³, les PLP sont des spécialistes formés pour dispenser une formation à un métier. Ils sont maçons, peintres carrossiers, mécaniciens automobile, horticulteurs, etc. Ils font partie de ceux qui entrent dans le métier après un détour par d'autres expériences hors enseignement⁴. C'est le cas de James, enseignant professionnel sous contrat à la

¹ Jean-Pierre Boutinet, op. cit., p. 82.

² Ibid.

³ Lucie Tanguy, *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris : Presses Universitaires de France, 1991.

⁴ Pierre Périer, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'évaluation et de la prospective, Les dossiers, n° 145, juin 2003, p. 22.

SEGPA-C : il est avant tout « *mécanicien poids lourds* » ; il a exercé ce métier pendant plus de vingt ans. Il a parcouru le monde avant de se fixer à La Réunion.

Pour Jacques, PLP à la SEGPA-B, l'essentiel de son travail gravite autour du métier de maçon qu'il a exercé dans différentes entreprises ; il a connu la SES avant de travailler à la SEGPA-B.

Quant à Lucette, après cinq années en tant que professeur dans un lycée professionnel et huit ans en SEGPA, sa fierté est d'avoir exercé pendant trois ans en entreprise avant d'être enseignante, contrairement à une jeune collègue PLP, titulaire d'un BTS, mais qui n'a pratiquement pas connu d'expérience professionnelle hors enseignement. Elle nous dit que même si « *c'est difficile de travailler en SEGPA* », elle s'adapte et essaye « *de diversifier les activités avec ses élèves* », principalement des filles, dans son atelier d'entretien des textiles.

Lucie Tanguy et Catherine Agulhon constatent que, de par leurs origines sociales et scolaires, de leurs parcours et expériences professionnelles, le corps des PLP ne constitue pas un groupe homogène¹. Mais aujourd'hui, avec l'avènement de nouvelles générations très diplômées et l'harmonisation de la formation des enseignants, ce corps est en phase de se constituer une identité propre².

Des études à propos du métier des enseignants dans le second degré, il apparaît que « *la préparation à l'insertion professionnelle contribue de façon très spécifique à la définition de la fonction d'enseignant en LP* »³. Ainsi, on aurait pu penser que les PLP, contrairement aux PE et PLC, seraient les plus à même d'accompagner les élèves dans l'élaboration de leur projet de formation professionnelle et de les aider dans la découverte des métiers, ou encore à la découverte des dispositifs de formation professionnelle susceptibles de les accueillir après la SEGPA.

¹ Lucie Tanguy, op. cit. et Catherine Agulhon, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris : Les éditions de l'atelier, 1994.

² Aziz Jellab, *Sociologie du lycée professionnel...*, op. cit., p. 77.

³ Pierre Périer, op. cit., p. 9.

Pour l'IEN-ET chargé de veiller à la conformité des enseignements professionnels dans les SEGPA, dans un premier temps, les PLP choisissent leur affectation en enseignement adapté pour des raisons qui ne s'inscrivent pas exclusivement dans le registre d'une « *volonté engagée* » d'aider les élèves en « *difficultés scolaires graves et persistantes* ». Lisons ce que nous livre cette interview, très éloquente, réalisée au rectorat, siège des inspecteurs du secondaire : « *D'un côté, on a des Professeurs des écoles très bien formés, le stage dure presque un an. Diplômés, avec un CAAPSAIS, avec une reconnaissance, avec une aptitude professionnelle reconnue par un certificat, et de l'autre [pour les PLP] on se contente du certificat d'aptitude à enseigner dans les lycées professionnels mais pas à enseigner dans les collèges et surtout pas à enseigner dans les SEGPA* ». Aussi, « *il faudrait peut être cesser d'envoyer en SEGPA des PLP uniquement parce que c'est plus près de chez eux, parce qu'ils en ont marre d'avoir des examens à faire passer en lycée professionnel. Là, je suis caustique mais c'est volontaire. Parce que en LP les gars [PLP] ils ne rigolent pas, ils ont les référentiels à respecter et au bout de deux ans, il y a la sanction : les examens CAP, BEP à faire passer. Donc il y a certains PLP qui devant le stress d'avoir à faire passer des examens, cherchent des voies de sortie, de fuite. Un beau jour, ils tombent sur quelqu'un qui lui dit : mais vient en SEGPA. En SEGPA, t'as pas d'examen à faire passer, tu fais ce que tu veux, il n'y a pas de programme, il y a "que dalle", tu vois jamais l'Inspecteur, t'es au fond du collège, perdu derrière les broussailles et les barrières, tu as une paix royale, en plus tu n'as que huit élèves au lieu de vingt-quatre [en LP], tu as des petits groupes, tu arrives [l'Inspecteur tend les jambes et se frotte les mains], tu n'as pas de soucis. Donc on a des profs qui arrivent en SEGPA, des PLP qui sont très peu motivés pour travailler avec l'enfant en grandes difficultés. Et là, on n'est pas bon !* » (IEN-ET responsable des PLP en SEGPA).

Si le portrait brossé ici des enseignants professionnels exerçant en SEGPA est très réducteur et éloigné des modèles intelligibles tracés par Lucie Tanguy¹, Catherine Agulhon² et Aziz Jellab¹, il nous éclaire néanmoins sur certaines attitudes

¹ Lucie Tanguy, op. cit.

² Ibid.

critiquables que nous avons pu observer, mais aussi décrites par certains enseignants eux-mêmes.

Avant d'aller plus loin, précisons ce qui se joue ici. Rappelons que les élèves scolarisés en SEGPA sont identifiés comme ayant de grandes difficultés de maîtrise du curriculum scolaire « ordinaire », et pour tous, ils acceptent leur orientation en SEGPA dans le but d'apprendre un métier. La dynamique à l'œuvre ici est similaire à ce que Aziz Jellab observe auprès des nouveaux élèves entrant au LP². Les activités constitutives des ateliers, de par leur caractère manuel, pratique et professionnel, sont nouvelles pour les élèves des classes de quatrième et troisième SEGPA – classes dans lesquelles prend toute son ampleur le processus d'élaboration du projet de formation professionnel – et les seules qui leur sont accessibles d'emblée. Ce qui ne veut pas dire que, d'un point de vue cognitif, le travail en atelier ne nécessite pas un engagement personnel et un effort substantiel. « Ces activités mettent à l'épreuve des subjectivités qui tentent de construire des cohérences et de donner du sens, manière de se positionner tant par rapport à son expérience antérieure qu'au regard »³ du projet professionnel à venir. Les élèves différencient les savoirs professionnels des savoirs généraux, ces derniers leur rappelant leurs grandes difficultés antérieures. C'est ainsi que Lydia, que nous avons déjà rencontrée – cf. page 165 et *passim* –, dit qu'à la SEGPA, elle préfère les ateliers et les stages en entreprise ; les autres matières sont « prise de tête » : Je préfère « l'entreprise, cela travaille moins la tête. Je me déplace. Mais je préfère aussi l'école mais pas tout, sauf l'atelier ». Dans ce processus, les PLP titulaires d'un diplôme professionnel et pour beaucoup d'un CAP, perspective à laquelle aspirent tous élèves de SEGPA, constituent un élément important.

Ainsi, d'un point de vue symbolique, les PLP sont les seuls référents enseignants adultes auxquels les élèves peuvent prétendre s'identifier et qui leur sont accessibles. Pour un certain nombre de ces élèves, le choix d'atelier en classe de

¹ Lucie Tanguy, op. cit.

² Aziz Jellab, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, op. cit., p. 90.

³ Ibid.

troisième témoigne de ce processus. Les activités professionnelles et les apprentissages constitutifs de ces ateliers ne sont pas les seuls mobiles de leur choix : la personnalité et l'identité du PLP sont pour quelque chose dans cette dynamique. Ce n'est pas un hasard si les élèves se sentent davantage proche des PLP que des PE ou des PLC, et disent « *je préfère l'atelier* » parmi l'ensemble des disciplines enseignées en SEGPA. En entretien individuel, quand nous leur demandons quelles sont les matières qu'ils préfèrent à la SEGPA, ils répondent pratiquement tous les enseignements en ateliers. La même question posée dans le cadre du bilan de savoir que nous leur avons demandé de nous écrire confirme cette tendance, et ils sont très précis : « *j'aime la cuisine* », « *ma matière préférée à la SEGPA c'est l'horticulture* », « *ma matière ici c'est l'atelier de métallerie* », « *ma matière préférée pâtisserie* », « *la métallerie et la mécanique* », « *la cuisine et carrosserie* » et quand ils citent d'autres disciplines telles que le français et les maths, il n'est pas rare que l'atelier y figure en tête de la liste, et cet ordre n'est pas fortuit : « *Mes matières préférées sont l'atelier, les maths et un peu de français.* » « *A.P.R, mathématiques.* » « *J'aime boulangerie et EPS.* » « *Atelier – maths – français.* » « *A.P.R, maçonnerie, français, maths, anglais, histoire géo.* » « *Mes matières préférées sont l'atelier métallerie et les maths et le français* ».

Du côté des filles, l'enseignante en atelier peut faire fonction de véritable confidente. En témoignent les nombreuses lettres d'Elodie, élève de la SEGPA-K, et de Sacha, de la SEGPA-C, transmises à leur PLP de SEGPA. Trois extraits : « *merci beaucoup de m'avoir aidée, je t'aime bien et je t'adore parce que tu aides les personnes en difficulté et tu comprends aussi les autres et tu aides les autres à partir sur le bon chemin et tu donnes de bons conseils* » (Sacha). « *Je t'aime madame P. Je trouve que j'abuse trop sur ta gentillesse, de ta confiance.* » « *Je t'en prie aide-moi pour que je puisse avancer dans le bon chemin. J'ai fait un vœu je voudrais être plus proche de tous les professeurs* » (Elodie, classe de troisième).

Et le même phénomène se reproduit au lycée professionnel : « *j'ai un professeur que j'aime bien, je m'entends très bien avec elle. Il n'y pas de problème avec elle. C'est madame F. mon professeur de cuisine* » (correspondance d'Elodie

au PLP de SEGPA, quelques jours après son orientation au LP). Ce qui n'empêchera pas Elodie d'échouer à son examen du CAP.

Dès lors, si les PLP se tiennent à distance des élèves, notamment en ne les faisant pas bénéficier de leurs compétences professionnelles dans le cadre de l'élaboration de leur projet de formation professionnelle, alors c'est le processus identificatoire même qui est rompu. D'autant plus que « *ces jeunes en pleine adolescence, sont dans une phase délicate d'inquiétude et de recherche d'eux-mêmes* »¹. Présentons un exemple où les PLP prennent leurs distances par rapport au projet de l'élève, projet qui nécessite le concours de tous les enseignants, comme le préconisent les prescriptions officielles. Découvrons ce qui est à l'œuvre au fil de l'interview ci-dessous, réalisée avec madame B., enseignante auprès des élèves des classes de quatrième et de troisième à la SEGPA-J depuis quatre ans, et qui a enseigné auparavant pendant dix ans dans une école maternelle :

« Mme B : – *C'est le bordel cette année, j'ai du mal à me faire entendre.*

Question : – Que se passe t-il ?

Mme B. : – *Voyez-vous actuellement je prépare les dossiers CFG² des élèves, je suis la seule à le faire. C'est moi seule qui me tape le CFG, les autres ne veulent pas m'aider. Alors que c'est le PLP horticulture qui est responsable des 3^{èmes}. C'est un travail qu'on aurait dû faire en équipe puisqu'il y a une partie technique. Et bien non, les profs d'ateliers ne veulent pas le faire, ils disent que ce n'est pas leur boulot.*

Q : – Vous ne travaillez donc pas en équipe ?

Mme B. : – *Non, pas du tout, chacun fait son petit truc dans son coin, il n'y a aucune coordination.*

Q : – Vous avez des heures de synthèse et de coordination pour cela ?

Mme B. : – *C'est du je m'en foutisme, d'ailleurs les élèves le ressentent.*

¹ Michèle Guigue (dir.), *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan, 2001, p.7.

² Au cours de l'examen du CFG les élèves doivent présenter un dossier dans lequel figurent entre autres les bilans des stages réalisés en entreprise(s) avec un exposé synthétique des expériences vécues par l'élève. Au cours de l'examen oral ils sont également interrogés sur leur projet d'orientation et de formation professionnelle. Logiquement ce sont les PLP qui sont les plus compétents pour aider les élèves à se préparer à ces différents aspects de l'examen du CFG.

Q : – Ils ressentent quoi ?

Mme B. : – *Ils ressentent qu'on [les enseignants] n'est pas solidaires dans le travail, ce qui fait qu'ils racontent des choses à un enseignant et autre chose à un autre enseignant, et comme ça ils passent au travers des mailles. Exemple, Yoann me dit qu'il a trouvé un stage dans une entreprise électrique et donc je lui fais confiance. Alors qu'avec le prof de mécanique il dit qu'il a trouvé un stage en mécanique auto. Du coup il n'a pas de stage et il traîne dans la rue.*

Q : – Mais les réunions de synthèse et de coordination sont faites pour parler de la situation des élèves, de leur projet ?

Mme B. : – *Ici on ne fait que parler des problèmes qu'ont les enseignants avec les élèves et pas autre chose. Cette année, c'est le bordel pas possible en 3^{ème}. Depuis le deuxième trimestre je n'ai plus que 5 à 6 élèves en cours.*

[...]

Q : – Pouvons nous revenir au travail d'équipe ?

Mme B. : – *Il n'y pas de travail d'équipe, chacun fait son p'tit truc dans son coin.*

Q : – Il y a bien un dossier individuel et un suivi des élèves par l'équipe ?

Mme B. : – *Personne n'a de dossier, ni est suivi, moi je les connais un peu mieux parce que je les ai suivis depuis la sixième, sinon il n'y a pas de dossier. Peut-être que l'année prochaine il y en aura puisqu'il y a un jeune qui vient passer son CAPA-SH dans notre SEGPA. D'ailleurs, je vais lui refiler aussi les dossiers du CFG, j'en ai marre de me les taper toute seule. S'il y avait un travail d'équipe, on suivrait mieux les élèves. Ils viendront plus en cours, on aurait peut-être le même langage aussi. Mais là, ce n'est pas du tout comme ça que cela se passe. Les élèves ne viennent plus en cours de maths ni en cours de français. C'est pour cela qu'ils ont des grosses lacunes dans ces matières ».*

Q : – De la VSP et l'éducation à l'orientation qui s'en charge ?

Mme B. : – *C'est moi qui fait la VSP.*

Q : – Et l'éducation à l'orientation, les élèves ont-ils vu un COP ?

Mme B. : – *C'est quoi un COP ?*

Q : – C'est un conseiller d'orientation et psychologue.

Mme B. : – *Non il n'y en a pas ici.*

Q : – Vous parlez du projet professionnel et des entreprises en VSP ?

Mme B. : – *Très peu, moi-même je ne suis pas formée dans ce domaine. Là aussi, il y a un problème. Les élèves viennent me demander pour le CAP. Par exemple pour petite enfance, pour mécanique, je ne sais pas. C'est le travail des professeurs d'atelier, le projet professionnel. Moi je ne connais rien aux entreprises, à la formation. J'ai fait que de la maternelle, je peux aider en français, en lecture, en écriture pas pour l'entreprise. Je ne suis pas un spécialiste. Les spécialistes sont les professeurs d'atelier. Mais bon... !* »

Q : – C'est-à-dire ?

Mme B. : – *Enfin...* [un grand soupir]. »

Ce qui ressort en premier plan de cet entretien, c'est la difficulté de travailler en équipe dans cette SEGPA, ce qui affaiblit du coup le processus de prise en charge globale des élèves d'un point de vue pédagogique¹. Mais apparaît en filigrane la problématique de l'aide apportée aux élèves concernant leur projet de formation professionnelle. Aucunement aidée par ses collègues PLP, ce professeur, au regard de son expérience de dix ans en école maternelle, ne peut répondre aux demandes d'informations précises des élèves. Aussi, ce qui est intéressant, c'est que contrairement à nombre d'enseignants rencontrés, elle avoue explicitement sa méconnaissance des entreprises et des dispositifs de formation professionnelle.

Il est clair qu'un tel mode de fonctionnement ne permet pas aux élèves de bénéficier pleinement des compétences disponibles au sein de la SEGPA. La situation décrite ci-dessus par Mme B. n'est pas exclusive à la SEGPA-J. Max, PLP de la SEGPA-K, nous dit : « *Si les élèves veulent faire un contrat d'apprentissage ce n'est pas l'établissement qui pourra les aider.* » Et dans un compte-rendu de réunion de travail concernant la mise en réseau² entre quatre directeurs de SEGPA – A, B, D,

¹ Le travail en équipe semble être une question problématique dans toutes les SEGPA. Voici ce que nous retirons du compte-rendu d'une réunion de travail des directeurs de SEGPA en présence de l'inspecteur : « *Le directeur de SEGPA peut-il, doit-il imposer des méthodes ? Au risque de détruire une équipe ? Dans les missions du directeur de SEGPA, il y a celles d'impulser le travail pédagogique et d'animer une équipe. Il n'est pas pour autant un supérieur hiérarchique, donc il a peu de pouvoir* » (compte-rendu d'une réunion de travail du mardi 11 octobre 2005).

² Nous l'avons déjà dit : Le travail en réseau avec les autres SEGPA devrait permettre aux élèves dès la classe de quatrième de découvrir des ateliers – plateaux techniques – autres que ceux qui existent dans

E – nous relevons : « *conséquences malheureuses de boycott du réseau, intérêt dévalué des visites de plateaux techniques.* » Ainsi les PLP, potentiellement porteurs de ressources susceptibles d'aider les élèves dans l'élaboration de leur projet de formation, semblent être assez distants et parfois inaccessibles.

Dès lors, nous voyons combien le processus d'élaboration du projet de formation professionnelle en SEGPA relève d'une grande complexité. Cependant, la seule connaissance de ce qui se joue dans l'espace scolaire ne permet pas d'appréhender cette complexité dans sa globalité. Nous allons donc nous intéresser aux expériences des élèves hors du cadre scolaire de socialisation et de formation.

4. Obligation scolaire d'avoir un projet et expériences sociales, familiales des élèves : une rencontre souvent compromise

Les élèves sont ainsi amenés à préparer un projet de formation professionnelle ; ils sont même contraints de le faire sous peine de ne pas avoir d'orientation en fin de scolarité à la SEGPA ou encore d'être lésés au moment de la passation de leur examen oral de Certificat de Formation Générale (CFG).

Or, nombreux sont les élèves de SEGPA dont les membres de la configuration familiale sont faiblement scolarisés et sans diplôme, au chômage et en situation de grande précarité économique et sociale, comme nous l'avons vu dans le chapitre IV. Ces phénomènes de précarité se généralisent également à leurs pairs, et pour ceux qui possèdent un diplôme, il n'est pas rare qu'ils soient au chômage et n'aient jamais exercé un emploi au sens noble du terme. C'est-à-dire qu'avec ou sans diplôme ces personnes sont en situation de précarité et ont un avenir incertain. Il arrive dans ces familles que certains membres sans diplôme exercent des « petits boulots », considérés cependant par leurs enfants comme de vrais emplois. Ce qui *in fine* est très problématique puisque ces derniers pensent qu'il n'est pas nécessaire

leur SEGPA d'origine. Il s'agit d'ouvrir l'éventail des possibles, du point de vue connaissance des métiers. Au centre du dispositif se trouvent les PLP.

d'avoir un diplôme pour trouver un emploi. Dès lors, ils en concluent que travailler à l'école n'est que secondaire.

C'est dans ce contexte que « *le projet personnel le l'élève obéit bien souvent à une injonction contradictoire* »¹. Entre l'obligation scolaire d'avoir un projet de formation professionnelle et les expériences extrascolaires des élèves, la rencontre est souvent compromise.

Comme le soutient Aziz Jellab en s'appuyant sur les travaux d'Olivier Galland² concernant les élèves de lycée professionnel³, l'expérience scolaire des élèves de SEGPA est avant tout une expérience sociale, produit d'expériences socialisatrices multiples qui prennent forme principalement dans le cadre familial, à l'école et dans les interactions entre pairs. C'est ainsi que nous relevons dans le discours des élèves des indices résultant de leurs expériences extrascolaires qui mettent à l'épreuve le processus d'élaboration de leur projet de formation professionnelle. Quand, se référant à son projet d'avenir après la SEGPA, Nadine dit : « *Et si je ne réussis pas, et bien ce n'est pas grave, j'irai m'inscrire à l'ANPE* » et puis « *je pense que je vais être chômeuse parce que tout le monde est au chômage, la famille, tout le monde* » ; et quand elle écrit au cours d'un devoir de Vie Sociale et Professionnelle (VSP) : « *Un salarié gagne le RMI* », elle n'exprime pas uniquement la complexité de l'élaboration d'un projet, mais elle donne aussi à voir des effets générés par ce qui se joue dans son cadre familial de socialisation sur son rapport à l'avenir, et en premier lieu sur son rapport au projet de formation professionnelle. Ainsi, nous prenons peu de risque en postulant que les réponses formulées par Nadine n'apparaissent pas *ex nihilo*. Son père est décédé et sa mère Rmiste a un nouveau concubin au chômage ; ses deux frères et deux sœurs aînés, tous très peu scolarisés et dont une a quitté la SEGPA sans orientation, sont sans activité professionnelle ; les deux plus âgés sont en concubinage hors du domicile

¹ Jean-Pierre Boutinet, op. cit., p. 84.

² Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin, 2001.

³ Aziz Jellab, *Scolarité et Rapport aux savoirs en lycée professionnel*, op. cit., p. 78.

familial et perçoivent aussi le RMI. Un frère puîné est également scolarisé en SEGPA.

Toutefois, pour satisfaire à la norme scolaire, par obligation, Nadine formulera son projet professionnel. Lisons le texte qu'elle a produit : « *Mon projet c'est la danse, parce que ça m'attire. Depuis toute petite j'ai toujours aimé danser, quand je voyais les clips à la télé c'était très joli et voilà tout a commencé à l'âge de six ans. Et j'espère arriver loin, mais si j'arrive pas c'est pas grave, mais je vais pas baisser les bras. Même si il y a personne qui m'aide et même pas d'encouragement de personne, ni la famille. J'ai jamais parlé de tout ça à ma famille parce qu'elle s'en fout pas mal. Voilà. [...]. Ce que je veux faire comme métier c'est professeur de danse, je suis très attirée par cela. [...]. Mais dans l'école [SEGPA] où je suis on ne fait pas danse. »*

Ce projet est non seulement imaginaire mais aussi chimérique. Nadine, âgée de 16 ans, n'a jamais pratiqué la danse et elle a encore moins exercé une quelconque activité sportive. Mais là aussi, dans sa formulation, ce projet montre en toile de fond le poids de la vie familiale. Les échanges communicationnels intrafamiliaux qui auraient pu aider Nadine à ajuster son projet sont ici interrompus. Cela ne veut pas dire pour autant que dans cette famille, les membres ne discutent pas ; la problématique est ailleurs et est spécifique de la place que Nadine occupe. Nadine est née le 14 novembre et son père est décédé un mois plus tard, le 15 décembre, d'une maladie grave et incurable. Depuis, sa mère lui reproche d'être à l'origine de ce décès : « *Maman i m'dit, si j'étais pas née, papa serait pas mort.* » Ce reproche, qui engendre une grande souffrance chez Nadine, est le résultat d'une croyance construite dont le principe est établi sur une relation d'égalité mathématique entre le nombre de naissances et de décès. Dit autrement, selon Nadine, sa mère « *croit que pour chaque bébé [qui naît] il y a un moun [une personne] qui meurt* ». En soi, cette représentation sur l'équilibre démographique est assez drôle, sauf qu'ici la persistance et la récurrence du reproche a fini par amener Nadine à penser qu'elle est réellement responsable de la mort de son père, au point qu'elle est persuadée que celui-ci est décédé le lendemain de sa naissance : « *Je suis née le 14 novembre [...],*

mon papa est mort le 15 novembre [...] », nous dit-elle. Et parfois, à partir de la date de décès présumée – Nadine ne l’a jamais vérifiée –, elle déduit sa date de naissance : « *Mon papa est mort le 15 novembre [...], moi je suis née le 14 novembre [...].* » Rappelons qu’elle est effectivement née le 14 novembre, mais que son père est décédé le 15 décembre de la même année. Cependant, cette croyance n’a pas que pour effet de désigner Nadine comme responsable du décès de son père ; elle est aussi au principe du processus de son rejet par sa famille. Elle fait l’objet de « tensions », de « haine », d’« antipathie » qui concourent à son épuisement¹. Ainsi, Nadine est considérée comme « *un vaurien* », « *personne ne lui fait confiance* » ; sa sœur Fabiola, également scolarisée dans la même SEGPA, la qualifie de « *menteuse* » et sa mère lui dit qu’elle « *peut partir de la maison* ». Suite à quelques journées d’absences de Nadine, les propos de son frère aussi scolarisé en SEGPA, à qui nous demandons des nouvelles, sont sans équivoque : « *Elle vit plus à la maison, je sais pas où elle est, maman ne veut plus la voir !* » Son histoire familiale, Nadine la raconte aussi au professeur d’enseignement professionnel avec qui elle a établi des liens de confiance. Au regard de ce que cette enseignante nous rapporte, ce que vit Nadine dans sa famille est un réel poids psychologique qui persiste dans le temps. Cette enseignante rapporte : « *Son père est mort le 15 novembre et elle est née le 14 novembre.* » Elle nous dit aussi, « *cette fille n’est pas bien, dans sa famille elle est détestée. Quand sa mère l’habille, elle lui fait porter n’importe quoi* ». Cette enseignante a été amenée à rencontrer la mère de Nadine au domicile familial, suite à un problème sur le lieu d’un des stages en entreprise. Rencontre au cours de laquelle elle a discuté de l’orientation professionnelle de Nadine. De cet échange, elle garde le souvenir suivant : « *Elle [la mère] ne veut pas l’aider. Si elle est orientée en lycée professionnel elle dit qu’elle n’ira pas l’inscrire. Elle ne veut pas perdre son temps pour elle. Elle ne veut pas avoir de problème avec le lycée.* » Et l’enseignante conclut : « *Je pense qu’elle [La mère] ne voudra jamais qu’elle [Nadine] aille au lycée.* »

¹ Pierre Janet, *L’évolution Psychologique de la personnalité*, Paris : L’Harmattan, 2005. Voir principalement la deuxième partie : « La personnalité sociale », pp. 101-127.

De plus en plus en confiance avec cette enseignante qui tente de lui apporter une aide sur le plan scolaire, Nadine finit par lui avouer qu'elle souhaite être placée en famille d'accueil, reflet de son mal-être, et comme seule solution, elle envisage la fuite. Suite à de nombreuses absences qui nous ont fait pressentir son décrochage¹ scolaire, nous lui avons proposé de l'aider dans la préparation de son certificat de formation générale, auquel elle ne s'était pas présentée l'année précédente. Le refus qu'elle nous a adressé par lettre manuscrite est révélateur de la souffrance engendrée par ce qui se joue au sein de sa configuration familiale : « *Monsieur, je vous demande de ne pas faire de démarche pour moi parce que j'en ai marre. Je suis comme une conne à la maison. Et aussi à l'école la moitié des élèves est au courant de mon cas personnel. Je pense pour le jour du CFG je ne viendrai pas. L'année dernière j'ai menti en disant que j'avais peur, c'était pas le cas, parce qu'il y avait eu une dispute avec ma mère et moi. Alors je vous dis tout de suite ne faites rien pour moi, laissez moi faire ce que j'ai à faire, ne vous fatiguez pas pour moi, parce que je pourrai jamais arriver au bout. Et ne cherchez pas d'explications, si je souffre c'est mon problème, même si des fois je fais la folle. Mais, je suis toujours au bout du rouleau par ma famille. Je vous en remercie. Dans trois ou quatre semaines je serai plus là...* » Sa dernière phrase annonçait son abandon de scolarité. Quelque temps après, Nadine fera une fugue du domicile familial et y sera ramenée une journée plus tard par la police que sa mère a avertie. Au sein de la SEGPA, elle fera une tentative de suicide. *In fine*, admise au lycée professionnel, sa mère n'ira pas l'inscrire.

Dans un autre genre, l'histoire de Laëtitia, moins dramatique que celle de Nadine, témoigne tout autant de l'influence des expériences socialisatrices familiales sur le rapport au projet de formation professionnelle et de manière plus large sur le rapport à l'École. Laëtitia est en classe de quatrième à la SEGPA-B, c'est elle et sa copine Danièle qui nous ont sollicité pour un entretien. Elles souhaitaient nous « *voir pour discuter* » ! En fait, au bout d'une heure de discussion, elles nous

¹ Carole Asdih et Christiane Carré (Coord.), « Le décrochage scolaire », *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, CERSE-Université de Caen, Vol. 36, n°1, 2003. Ce numéro thématique de cette revue propose des éléments de compréhension du processus de décrochage scolaire et des phénomènes qui le précèdent.

avoueront qu'elles voulaient éviter un cours d'anglais. Centrons-nous sur l'histoire de Laëtitia. Après l'interview, nous l'avons revue sans sa copine Danièle à la SEGPA-B. Elle est la cadette d'une fratrie de deux filles. Sa sœur a mis un terme à sa scolarité en deuxième année de lycée professionnel, mais Laëtitia ne sait pas en quelle section : « *Elle était au lycée de l'Horizon, mais je ne sais pas en quoi. Je ne sais pas son problème moi ! Maintenant elle a arrêté l'école, elle n'a pas passé son examen.* » Laëtitia ne sait rien non plus de la scolarité de sa mère qui vit séparément de son père dont elle n'a pas de nouvelles. En revanche, elle sait qu'elle ne possède pas de diplôme. Cependant, la mère de Laetitia exerce une activité : « *vendeuse de produits cosmétiques à domicile.* » Ce qui est problématique et qui nous intéresse ici, c'est que Laëtitia considère cette activité comme un travail au sens propre du terme, c'est-à-dire une activité rémunératrice qui permet de subvenir aux besoins globaux de la famille de manière régulière. Or, la mère de Laëtitia fait partie d'un de ces systèmes pyramidaux. Tout en bas de la pyramide elle ne perçoit qu'une faible commission sur les produits vendus. Dans ce type de système, pour que l'activité soit rémunératrice il faudrait qu'elle crée son propre réseau de distribution, ce qui lui permettrait de se déplacer vers le haut dans la pyramide ; visiblement, ce n'est pas vraiment le cas. Dans ses déplacements non réguliers, Laëtitia accompagne souvent sa mère. Ainsi elle l'observe, vit ses expériences et s'approprie l'ensemble de ses traits qui *in fine* l'amènent à conclure que, pour travailler, il n'est pas nécessaire d'avoir un diplôme : « *si on va pas à l'école on peut quand même travailler. Vendre des produits aux gens. Aller chez les gens. Maman elle fait ça comme travail.* » Et Laëtitia est persuadée que l'on peut réussir dans la vie même si on ne travaille pas à l'école. Au cours du premier entretien avec sa copine Danièle elle nous dit d'un ton affirmatif : « *Bien sûr on peut réussir dans la vie, même si on ne travaille pas à l'école ! On cherche un travail, après on a de l'expérience et on cherche du travail avec l'expérience.* » Ce raisonnement, qui découle d'une certaine logique, n'est certainement pas étranger au fait que Laëtitia, alors en classe de troisième pour la dernière fois que nous l'avons rencontrée, n'a pas de projet de formation professionnelle.

Les propos d'Eddy, élève de troisième de la SEGPA-F que nous avons déjà cité, sont un autre exemple illustratif de l'influence des expériences socialisatrices extrascolaires : « *moi, j'ai des camarades qui étaient à la SEGPA. Il y a aussi qui étaient en général [au collège ordinaire]. Ils s'en sortent pas. Je connais quelqu'un qui a un bac, je sais pas en quoi... mais i gagne pas rien [mais il ne trouve pas d'emploi]. Il vend des oignons au bazar de Sainte Suzanne. Pourtant il a le bac ! Maintenant [à notre époque], il faut qu'on a de la famille dans une entreprise pour gagner un travail. Il y a trop de proférans dann tou sa [il y a trop d'inégalité dans le système].* » Pour Eddy, il ne suffit pas d'avoir un diplôme pour accéder à un travail. Pour lui, l'aide d'un tiers, en l'occurrence familial, est nécessaire dans les entreprises si on veut accéder à un emploi. Il considère que le système – « *tou sa* » – est très inégalitaire. Il donne l'exemple de ses camarades qui étaient à la SEGPA ou en collège ordinaire, et d'une personne qu'il connaît, titulaire du bac, qui ne s'en sort pas, qui ne trouve pas de travail au point qu'il s'est mis à vendre des légumes au marché forain. Ce qui semble vouloir dire que dans les schèmes de représentation d'Eddy, travailler au marché forain en étant titulaire d'un diplôme – le bac – n'est pas une situation professionnelle et sociale valorisante. Dès lors, on peut se demander quel est le poids de ce type d'expérience sur la scolarité et dans le processus d'élaboration du projet de formation professionnelle. L'interrogation peut se formuler de la manière suivante : pourquoi élaborer un projet de formation professionnelle qui a un coût cognitif, économique, temporel, alors que titulaires d'un diplôme ou pas, les individus sont toujours dans la même situation de précarité. Si tous les élèves de SEGPA ne tiennent pas ce raisonnement, pour autant il ne faut pas réduire la difficulté d'investissement dans leur projet de ceux qui le tiennent exclusivement à un manque d'envie de travailler à l'école. De manière globale, c'est le sens de la scolarisation qui est posé ici et les expériences socialisatrices diverses sont à prendre en compte dans le processus d'investissement dans les apprentissages scolaires, surtout dans les dernières classes où les élèves prennent conscience de l'impasse dans laquelle ils se trouvent. C'est ce qui se passe pour Eddy, nous l'avons vu ci-dessus.

Ainsi, au travers des histoires de Nadine, de Laëtitia et d'Eddy nous voyons combien les expériences socialisatrices extrascolaires, en l'occurrence celles construites dans le cadre familial de socialisation, sont d'influence signifiante sur le rapport au projet de formation professionnelle, et de manière plus large sur leurs scolarités. Projet qui, par ailleurs, est mis à l'épreuve lors de la procédure institutionnelle d'orientation qui se précise à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire dans les classes de troisième.

C - Les phases procédurales d'orientation et d'affectation

De manière générale, nombreux sont les travaux qui se sont intéressés à l'orientation en milieu scolaire¹. *In fine* toutes les recherches convergent vers l'existence de parcours différenciés et d'« *inégalités de carrières dans le système scolaire français* »². Les travaux en sociologie de l'éducation relèvent « *que des variables telles que le sexe, la catégorie sociale, l'origine nationale et géographique influencent sensiblement* »³ les trajectoires scolaires des usagers de l'École en France. Par ailleurs, depuis les analyses longitudinales de grande ampleur initiées par l'INED⁴ et celles de Pierre Bourdieu, il est connu qu'il existe des inégalités de carrières entre les enfants d'ouvriers et ceux des cadres. L'écart se creuse tout au long du cursus scolaire, et ce depuis l'école élémentaire, en passant par le secondaire et jusqu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cependant, il apparaît que les variables que nous venons de citer ne suffisent pas à expliquer les trajectoires scolaires des élèves de SEGPA. La procédure

¹ Marie Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation...*, op. cit., Marie Duru-Bellat et Alain Mingat *Orientation scolaire et mécanismes institutionnels*, Limoges : Presses Universitaires de Limoges, 1992. Voir aussi des mêmes auteurs les cahiers de l'IREDU n°42, août 1985 et le n°45, janvier 1988 Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales, *RFS*, XXIX, 1993, pp. 43-59. Dans une autre démarche voir aussi Michèle Guigue (dir.), op. cit.

² Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de L'école*, Paris : Armand Colin, 2006, p. 35.

³ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2002, p. 45.

⁴ Institut National d'Etudes Démographiques, « *Population* » et *l'enseignement*, Paris : Presses Universitaires de France, 1970. Font partie de cet ouvrage les grandes enquêtes « macro » très connues de Alain Girard et Henri Bastide.

d'orientation et d'affectation participe également à l'explication des inégalités de carrière de ces élèves¹.

Nous allons tout d'abord nous intéresser à la procédure d'orientation en fin de scolarité à la SEGPA, en classe de troisième, qui officiellement est constituée de plusieurs étapes regroupées principalement en deux grandes phases : la phase préparatoire provisoire, et la phase définitive d'orientation et d'affectation.

1. Des parents « hors jeu » de la procédure d'orientation

En principe, dans la phase préparatoire, l'objectif est de dialoguer avec les parents de manière à recueillir leurs intentions d'orientation et celles de leurs enfants. Celle-ci prend réellement effet au cours du second trimestre de l'année de troisième. Dans la procédure officielle, la phase définitive débute après le recueil des demandes des familles qui sont examinées au cours des conseils de classe. Au troisième trimestre, s'il y a accord entre demande de la famille et propositions du conseil de classe, les vœux d'orientation sont validés. Si aucun accord n'est trouvé entre la proposition de l'équipe éducative et la demande de l'élève et de sa famille, une procédure d'appel peut être enclenchée par cette dernière².

Si la réalité du déroulement de ces phases est très complexe, on arrive cependant, d'une SEGPA à l'autre, à mettre au jour certaines dynamiques communes explicatives de ce qui se joue dans le parcours scolaire des élèves rencontrés. Au regard de nos observations, des entretiens tant avec les équipes éducatives dont les directeurs, les parents que les élèves des classes de troisième, nous constatons que les jeunes sont seuls à décider de leur avenir professionnel. Il n'est pas rare que les parents ne connaissent pas les vœux de filière et de métier choisis par leurs enfants.

¹ Marie Duru-Bellat, op. cit.

² Cf. Académie de La Réunion, *Guide pratique de l'établissement. Orientation et affectation post-3^{ème}*, Service académique d'information et d'orientation, 2005-2006.

Écoutons la mère de Guillaume, élève de la SEGPA-K, né à Madagascar : « *Moi je connais rien de tout ça, moi. C'est à lui [Guillaume] de connaître son affaire. Je connais rien de l'école.* » Cependant, on ne peut pas dire que la mère de Guillaume – son père étant en prison – se désintéresse de la scolarité de son fils et de son avenir. Cette situation ne s'apparente pas non plus à « *une démission* » parentale, comme veut nous le faire entendre un des professeurs de Guillaume. Tout au contraire, la mère de Guillaume souhaite qu'il ait « *un bon avenir avec un bon travail* », et elle nous dit que « *c'est pour ça qu'il faut que Guillaume travaille à l'école. C'est pas bien de faire la tête dure* » [elle fait allusion aux différentes convocations pour des problèmes comportementaux en classe, auxquelles elle ne s'est jamais rendue]. Elle nous précise que cela a toujours été son souhait pour tous ses enfants. Elle en a sept. Porteuse de tels propos, on peut alors se demander pourquoi la mère de Guillaume semble être « hors jeu » à propos de l'orientation de son fils et de son choix de métier ? Elle ne peut ni le conseiller, ni le guider, et aucun membre de la famille ne sait que Guillaume « *veut devenir légionnaire* ». Sa sœur¹, âgée de 22 ans, qui a terminé sa scolarité en classe de quatrième et qui parfois répond aux différentes convocations du directeur de la SEGPA, n'est pas informée non plus du projet de Guillaume. Ce qui est au principe de cette mise « hors jeu » de la procédure d'orientation, c'est sans nul doute la méconnaissance du système éducatif par la mère de Guillaume : « *Moi je connais rien de tout ça, moi.* », dit-elle. Propos similaires tenus par la mère d'Allan et le père de Romain. La mère de Guillaume a été déscolarisée en fin d'école primaire pour aider ses parents. Avec encore cinq enfants à charge, du fait que son mari soit en prison, elle a des journées très chargées. Par ailleurs, son faible niveau en lecture et en écriture semble la tenir à l'écart de la scolarité de ses enfants : « *Moi je peux pas les aider. Je sais un p'tit peu lire et p'tit peu écrire.* » Selon l'enquête sociale menée au moment de l'entrée de Guillaume à la SEGPA, son père non plus ne pouvait l'aider avant son incarcération : « *Analphabète, le père vient d'une famille nombreuse. Sans emploi, s'occupe bien physiquement des enfants, mais ne peut les aider sur le plan scolaire.* »

¹ Nous retrouvons ici le rôle des frères et sœurs dont nous avons déjà évoqué l'importance dans le chapitre IV.

Dans le processus de mise hors jeu de la famille de la procédure d'orientation, il y a aussi les oublis des jeunes de transmettre à leurs parents la « *fiche-dialogue* » qui théoriquement organise les échanges entre la famille et l'équipe pédagogique à propos de l'orientation.

Toutefois, si dans certaines SEGPA on observe des relations entre parents et équipe pédagogique, souvent réduite à un enseignant – celui qui s'intéresse à l'orientation des élèves – ou encore au directeur, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont acteurs dans l'élaboration du projet de formation professionnelle de leurs enfants. En témoigne ce que dit Jean-Luc, Professeur des écoles de la SEGPA-F : « *La fiche dialogue part directement avec la famille, le jeune décide et ses parents signent. Moi je complète déjà avec eux [les élèves des deux classes de troisième] parce qu'on a déjà travaillé dessus et les familles sont plus ou moins d'accord et elles signent.* » Question : – Est-ce qu'il arrive que les familles ne soient pas d'accord avec les vœux de leur enfant ? : – « *Ah ! Ah ! Dès fois on tombe sur des têtes brûlées. Mais quand on les met devant le fait accompli, c'est simple. Moi je dis soit l'enfant reste à la maison, soit je lui donne une chance, je lui propose quelque chose, un CAP qui existe. Le parent rechigne au départ, mais après il comprend. Il comprend très bien et il n'a pas envie de se retrouver avec son enfant à la maison l'année prochaine.* »

« Exclus » de la procédure d'orientation, les parents ne font en général que valider le choix de leurs enfants, souvent construit sur les indications d'un enseignant. Dès lors, dans la phase définitive d'orientation, il n'est pas rare que les familles soient invitées dans la précipitation à venir émarger la « *fiche dialogue* » à la SEGPA, découvrant à cette occasion les vœux d'orientation de leurs enfants. Si elles ne viennent pas, la menace est que leurs enfants ne soient pas orientés. A ce propos, le directeur de la SEGPA-K, dit : « *Je préfère qu'elles [les familles] viennent ici [à la SEGPA]. Beaucoup ne comprennent pas de quoi il s'agit, elles ne comprennent pas. Et souvent les enfants perdent le document.* » Pour la directrice de la SEGPA-C, il « *est inutile qu'ils [les élèves] emmènent la fiche navette [fiche dialogue] chez eux. C'est une perte d'énergie et de temps. Je préfère convoquer les*

parents ici [à la SEGPA] individuellement. Au moins je suis sûre que ça sera signé » (propos recueillis au cours d'une réunion de travail avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de la SEGPA-C). D'ailleurs, à cet effet, un calendrier de rencontres individuelles des parents sera mis en place.

Dans cette dynamique – mise hors jeu des parents dans le processus d'orientation –, les équipes éducatives des SEGPA prennent certaines libertés quant à l'orientation de leurs élèves. Libertés qui n'induiraient pas les mêmes « *émotions* » ni les mêmes réactions chez les familles consommatrices d'École¹ ou chez les parents des « *héritiers* »². L'exemple ci-dessous est représentatif d'un processus, par ailleurs moins visible dans d'autres SEGPA comme la SEGPA-I et la SEGPA-C, mais non moins opérant : En début d'année scolaire 2006-2007, à la SEGPA-K, trois groupes sont constitués à partir de deux classes de troisième ; les parents d'élèves n'en sont pas informés. Dans un groupe sont placés les élèves potentiellement « *orientables en lycée professionnel* », dans un autre ceux pour qui les enseignants considèrent qu'« *ils ont un profil d'apprenti* », donc « *orientables en CFA* », et dans un troisième ceux pour qui « *la vie active est envisagée* ». Le directeur de la SEGPA nous explique les critères retenus pour la constitution de ces groupes : « *Ils [les élèves] n'ont pas à faire de choix, c'est l'équipe éducative qui choisit. Ceux qui n'ont pas d'attitude et de comportement scolaires, qui n'ont pas de projet professionnel, qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire, qui n'arrivent pas à tenir dans une classe, ils sont dans le groupe de vie active. Ils vont être orientés vers les missions locales d'insertion, on va travailler ça avec eux. Ceux qui n'ont pas d'attitude et de comportement scolaires, qui ne travaillent pas en anglais mais qui veulent faire un métier, ils vont au CFA [Le deuxième groupe]. Les autres qui travaillent, qui ont des compétences, qui ont un comportement scolaire, c'est le lycée professionnel. Là, le vendredi, ils ont des cours de renforcement en français, en anglais. En maths, on va travailler dans l'objectif du lycée professionnel. [...]. Mais tout le monde a le même cours ; pendant toute la semaine, il y a la 306 et la*

¹ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris : Editions Stock, 1982 et Yves Dutercq, *Consommateurs d'école et modernisation du service public*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers...*, op. cit.

307 [se lit 3^{ème} 6 et 3^{ème} 7], *c'est seulement le vendredi qu'ils sont en trois groupes : LP, CFA, vie active. Ce sont des groupes de niveaux en fait. Un élève peut avoir envie d'aller au LP ; si l'équipe voit qu'il n'a pas les compétences, on lui dira de faire autre chose. Ça ne sert à rien. Un élève peut ne pas avoir envie d'aller au LP mais avoir les compétences et le comportement scolaire nécessaires ; on lui dira d'aller au LP. Un élève qui arrive toujours en retard, qui insulte ses camarades, qui n'écoute pas le professeur, il n'a rien à faire au LP, ni au CFA. »*

Parmi les vingt-quatre élèves réellement présents sur trente-deux en début d'année, l'équipe éducative considère que onze sont potentiellement orientables en LP, huit sont dans le « *groupe CFA* » et cinq dans le groupe intitulé « *vie active* ». Est-il vraiment nécessaire de préciser que dans le « *groupe vie active* » sont placés les élèves ayant un « casier scolaire » – voire judiciaire pour au moins un cas – très lourd, et issus des familles les plus démunies et les plus déstructurées, comme c'est le cas de Jonathan dont nous avons déjà évoqué l'histoire familiale dans le chapitre IV.

Précisons que parmi les huit élèves manquants – l'écart entre vingt-quatre et trente-deux –, certains sont en stage continu en entreprise ; en fin d'année scolaire, aucune orientation ne leur sera proposée et leurs parents n'en seront pas informés. Concernant deux d'entre eux, Max, professeur de lycée professionnel, nous dit en fin d'année scolaire : « *Il a été en stage filé toute l'année, mais personne s'en inquiète ! Nous aussi. Les parents ne s'en inquiètent pas, personne ne s'en inquiète, alors... !* » Et à propos du deuxième élève : Il est « *rayé. On ne sait pas où il est ! En stage en entreprise ! On ne sait pas !* » L'incohérence, c'est que ces élèves sont en stage en entreprise parce qu'ils posent problème en classe, mais aussi dans le but de préparer leur projet de formation professionnelle. *In fine* eux aussi sont « hors jeu », et ils feront partie des seize élèves sur trente-deux des deux classes de troisième qui quitteront la SEGPA-K sans orientation, et donc sortiront du système éducatif sans qualification.

Ainsi, dès leur entrée en classe de troisième, le destin scolaire des élèves de cette SEGPA est pratiquement prédéterminé. Ici, l'orientation est planifiée au préalable, alors que l'année de la classe de troisième est déterminante dans la construction du projet de formation professionnelle et d'orientation. Dans la manière dont se déroule le processus d'orientation, les parents sont « hors jeu » longtemps avant les phases procédurales d'orientation. Mais, plus important, les élèves ont peu d'influence sur leur destinée. Ceux des groupes CFA et « *vie active* » n'ont pratiquement aucune chance d'échapper à une sortie sans qualification du système éducatif, même si nous avons pu observer quelques changements positifs au moment de l'affectation réelle, c'est-à-dire qu'un élève du groupe « *vie active* » et deux élèves du groupe CFA se sont vu proposer une orientation en lycée professionnel. L'un des élèves du groupe CFA admis en lycée professionnel n'ira pas s'inscrire, s'auto-excluant du coup du système éducatif.

Avant de nous intéresser aux affectations réelles des élèves des douze SEGPA de notre terrain d'étude, nous allons tout d'abord voir ce qu'il en est des propositions d'orientation faites par les équipes éducatives dans l'étape finale de la phase procédurale.

2. Propositions d'orientation

Précisons, pour y voir plus clair, qu'il est nécessaire de différencier les propositions d'orientation faites par les équipes éducatives et les affectations réelles. En principe, les propositions d'orientation tiennent compte de la valeur scolaire des élèves, de leurs désirs et vœux de formation professionnelle, mais aussi du comportement et de l'attitude en classe, comme nous venons de le voir ci-dessus avec la SEGPA-K. Les affectations réelles sont tributaires de la valeur scolaire de l'élève puisque le logiciel de traitement informatique des affectations tient compte des notes pour classer les élèves ; mais elles sont aussi fonction des places disponibles dans les LP.

2.1 – Les propositions d’orientation : un processus de gestion des flux ?

Si le tableau 14 ci-dessous, qui récapitule les propositions faites par les équipes éducatives des douze SEGPA de notre terrain d’étude, éclaire sur la dynamique du processus d’orientation, il révèle aussi combien il est complexe de proposer une suite de scolarité aux élèves de SEGPA.

Nous allons nous intéresser ici aux propositions d’orientation faites aux élèves scolarisés en classe de troisième SEGPA durant l’année scolaire 2004-2005. Ces élèves ont quitté leur SEGPA en juillet 2005, début de ce travail de recherche. De manière à enrichir l’analyse, nous avons complété ce tableau par une colonne indiquant la demande d’orientation au lycée. Rappelons que la demande d’orientation ne correspond pas aux affectations réelles des élèves.

Tableau 14 : Propositions d’orientation et demande d’orientation : élèves sortants en juillet 2005 (Effectif absolu)

SEGPA	Effectif d’élèves inscrit en classe de troisième 2004-2005	Propositions d’orientation							Demande d’orientation en LP publics juin 2005
		LP public	CFA	LP ou CFA	CIPPA ou CFA	MFR		Autres	
SEGPA-A	33	nc							27
SEGPA-B	37	23	1	3	5			3	27
SEGPA-C	18	11							11
SEGPA-D	30	28							28
SEGPA-E	29	23	2	1				2	25
SEGPA-F	30	27	1					2	27
SEGPA-G	33	18	1			5		6	22
SEGPA-H	32	28		1				2	31
SEGPA-I	32	13	17						14
SEGPA-J	17	8	6					2	10
SEGPA-K	33	nc							21
SEGPA-L	17	7	6	3					16
Totaux	341	186	34	8	5	5		17	259

nc : non communiqué

Lecture : L’effectif d’élèves inscrits en classe de troisième en 2004-2005 correspond au nombre d’élèves officiellement enregistré en SEGPA en début

d'année scolaire. Par exemple, à la SEGPA-L, l'effectif inscrit est de 17 élèves. Dans la SEGPA-C, l'effectif réel en cours d'année était fluctuant, certains élèves ayant amorcé un processus de rupture scolaire caractérisé par des absences répétées dès la rentrée scolaire. Précisons qu'à la SEGPA-C les élèves ne sont pas orientés à partir de la classe de troisième, mais une année, voire deux années après celle-ci ; nous en avons même repéré qui l'ont été trois années après. A la rentrée scolaire 2009-2010, cette organisation est amenée à disparaître pour s'harmoniser avec celle des autres SEGPA et n'orienter les élèves qu'en fin de la classe de troisième.

Les propositions d'orientation correspondent à ce qui est proposé par l'équipe éducative de chaque SEGPA aux environs du mois de juin. C'est une des étapes officielles de la phase définitive d'orientation. La proposition faite à l'élève par l'équipe éducative est en principe le résultat d'un travail annuel mené en collaboration avec l'élève et sa famille ! Nous venons de proposer ci-dessus une analyse de ce qui se joue avant cette étape dans la phase provisoire.

Analyse du tableau 14 : Si le grand nombre de colonnes de ce tableau atteste de la complexité de la procédure d'orientation et d'affectation, il témoigne aussi de son « *caractère processuel* »¹. Exemple de la SEGPA-B : pour un effectif de trente-sept élèves inscrits dans deux classes de troisième de cette SEGPA, vingt-trois propositions d'orientation en LP sont faites par l'équipe éducative, une en CFA, trois propositions indécises : LP ou CFA, trois autres indécises : CIPPA ou CFA et trois que nous avons classées dans la catégorie « autres ». Nous y reviendrons. *In fine* la demande d'orientation en LP public pour cette SEGPA sera d'un effectif de vingt-sept élèves. C'est-à-dire un écart de quatre élèves par rapport aux propositions d'orientation. L'effectif de trente-sept élèves qui déroge à la règle de trente-deux pour deux classes de troisième se justifie par le fait que cinq élèves ont été radiés en cours d'année. Ainsi, ces élèves font partie de ceux qui quittent le système éducatif sans qualification. Ce qui se passe dans la SEGPA-B est révélateur de la complexité

¹ Nous empruntons cette formule à Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 1. Evaluation de la procédure*, Cahier de l'IREDU n°42, août 1985, p. 33.

du processus d'orientation dès la phase des propositions en général. Etudions un autre exemple parmi les dix SEGPA pour lesquelles nous avons eu des données précises.

La SEGPA-L, dont la structure ne comporte qu'une classe de troisième de dix-sept élèves inscrits, propose sept orientations en LP, six en CFA, trois indécis : LP ou CFA. *In fine* seize demandes d'orientation en LP sont faites, c'est-à-dire presque la totalité de l'effectif de la classe de troisième de cette SEGPA. A la seule élève manquante sera proposé un redoublement, et elle abandonnera sa scolarité l'année suivante.

Que doit-on en déduire ? Tout d'abord, nous observons la prédominance des propositions d'orientation en LP dans toutes les SEGPA. Cependant, si peu de SEGPA font des propositions d'orientation en CFA, il n'est pas sûr que cela soit dû à une réelle volonté des élèves de poursuivre leur scolarité en LP. Ce qui se passe à la SEGPA-B, et plus clairement à la SEGPA-L, sont des exemples significatifs et explicatifs de ce qui se joue à ce niveau. A la SEGPA-L, de sept élèves proposés à l'origine par le « conseil de classe » pour une orientation en lycée professionnel, on passe *in fine* à un effectif de seize au moment de la demande d'orientation. Ce revirement se justifie principalement par les difficultés pour les élèves de trouver un patron dans l'objectif d'un contrat d'apprentissage. Plusieurs élèves rapportent : « *Le patron i prend pas les élèves de SEGPA, i veut un BEP* ». Ou encore : « *L'entreprise i veut pas* ». Ainsi, face à cette impasse, les équipes éducatives des SEGPA se voient souvent contraintes de revoir les propositions d'orientation au moment de la demande réelle, et finalement proposent aux élèves une orientation par défaut en LP. C'est dans ce contexte que les élèves des classes de troisième de la SEGPA-D, la SEGPA-F et la SEGPA-H sont orientés pratiquement dans leur totalité en LP. Du coup, c'est le projet de formation professionnelle de l'élève qui est ébranlé. Interrogé à ce propos, un enseignant de la SEGPA-E nous dit : « *Par principe de précaution, on oriente tout le monde en LP, le contrat d'apprentissage est un plus.* » Ce qui veut dire que ce qui prédomine dans le processus d'orientation, ce n'est pas tant le projet de l'élève, mais l'accès avant tout à une formation professionnelle. En

fait, les agents éducatifs prennent leurs précautions pour éviter que les élèves ne se retrouvent sans affectation, quitte à les orienter dans une section de CAP éloignée de celle prévue dans leur projet de formation professionnelle. Jean-Luc, Professeur des écoles à la SEGPA-F, nous dit : « *On est obligé de les orienter dans des CAP avec des liens prioritaires¹. Ils [les élèves] sont obligés de prendre là-dedans sinon ils n'ont pas d'orientation [il veut dire affectation]. S'ils prennent autre chose, ils n'auront pas de place. C'est malheureux de le dire, mais c'est comme ça. Nous, ce qu'on veut, c'est qu'ils aient le niveau de CAP, peu importe ce qu'ils font. Voilà mon discours avec eux : " Peu importe au départ, prendre n'importe quel CAP. Du moment que vous avez votre CAP, vous pourrez faire autre chose. Le CAP que vous voulez faire parce que vous aurez le niveau. Pour l'instant vous n'avez pas le niveau". Pour moi finalement j'insiste sur le fait que, quand on va au lycée professionnel, c'est pour avoir un CAP, pas pour avoir un métier. Surtout pour avoir un CAP. On ne peut pas respecter leurs désirs [...], c'est pas possible. Après, quand ils auront un CAP, ils pourront faire ce qu'ils veulent, faire un CFA, préparer un métier. » Pour Jean-Luc, la priorité n'est pas le métier ni l'acquisition de compétences monnayables sur le marché du travail, mais un diplôme, dans un premier temps. L'enjeu est avant tout d'éviter que les élèves sortent de la SEGPA sans affectation, quitte à passer outre leur projet personnel et de formation professionnelle. Ainsi, nous ne sommes pas dans une dynamique de construction de la réussite mais dans un processus de gestion des flux d'élèves sortants.*

La pratique de l'orientation à la SEGPA-J est un autre exemple illustratif de ce processus. L'ordre des vœux choisis par les élèves sous la direction des enseignants est revu par le directeur qui le réorganise pour que les élèves aient le maximum de chance d'avoir une affectation en LP. Les trois PLP, dont deux vacataires de cette SEGPA nous disent : « *Nous on essaye de voir si c'est faisable. On regarde les vœux [des élèves], on discute et on les donne au directeur. C'est lui qui arrange pour que le premier vœu soit plus facile à avoir. Si on met un premier vœu difficile à avoir, l'élève se retrouve sans rien après. On a eu un élève comme*

¹ Reprécisons que les CAP avec des liens prioritaires pour les élèves de SEGPA sont indiqués dans la brochure de l'ONISEP.

ça, qui a mis le CAP “Conducteur d’engins de travaux publics” en premier vœu, il a rien eu. On évite de mettre le vœu difficile en premier. » Ce que ne nous disent pas ces enseignants, c’est que cet élève a été affecté dans la phase d’ajustement¹ sur les places vacantes en section de BEP « Réalisation d’ouvrages chaudronnés et de structures métalliques ». Ainsi, il est difficile, nous semble-t-il que l’orientation et la scolarité soient vécues positivement.

Dans ce tableau, nous observons aussi que la SEGPA-I se démarque des autres SEGPA avec treize propositions d’orientation en LP et dix-sept propositions en CFA. *In fine*, quatorze demandes réelles d’orientation en LP seront effectuées. Que deviennent les autres élèves ? Nous le verrons ci-dessous, dans la partie affectation réelle dans les LP.

Si le tableau 14 ci-dessus apporte un éclairage précis sur les pratiques d’orientation dans les SEGPA, il met aussi en évidence une disparité quant aux propositions faites aux élèves. Au plus simple, certaines SEGPA proposent une orientation uniquement vers les LP publics : c’est le cas de la SEGPA-D et de la SEGPA-C. Pour d’autres, ils élargissent leur champ à deux structures d’accueil : LP ou CFA, comme pour la SEGPA-I ou la SEGPA-L, alors que d’autres s’ouvrent vers des structures et des dispositifs complémentaires de type MFR, CIPPA (MOREMO), tout en sachant que le CIPPA s’apparente plus à un dispositif de relégation qu’à une réelle proposition d’orientation. D’ailleurs, officiellement, le CIPPA n’est pas considéré comme une voie d’orientation.

On observe également que l’offre de formation augmente avec l’existence dans l’environnement de la SEGPA d’une structure d’accueil autre que le LP. Ainsi, la proximité d’une MFR lui permet à la SEGPA-G de proposer à cinq de ses élèves une formation dans le domaine agricole.

¹ Dans la phase d’ajustement, l’établissement scolaire d’origine de l’élève est informé des places vacantes après la phase d’affectation. Les élèves non affectés peuvent solliciter de nouveau deux vœux au maximum.

2. 2 - Les élèves déscolarisés avant la procédure d'orientation

Quand la situation scolaire réelle des élèves est avouée, certaines « sorties » de la SEGPA montrent non seulement l'impuissance du système à garder dans son espace tous les élèves, mais révèlent également divers processus de déscolarisation dont certains ont déjà été révélés par d'autres travaux¹. Attardons-nous quelques instants, dans le tableau 15 ci-dessous, sur la situation des dix-sept élèves que nous avons regroupés dans la colonne intitulée « autres » du tableau 14.

Tableau 15 : Les déscolarisations

« Radié sur demande des parents »	« Radié pour absentéisme »	« Incarcéré »	« Mission locale »	« Refus d'orientation en CAT par les parents »	« Vie active, petits boulots »	« Pas de projet absence chronique »	Total
3	5	1	2	1	3	2	17

Même si leur intention est bonne, certains parents sont acteurs du processus de « déscolarisation » de leur enfant. Ainsi, dès l'âge d'obligation scolaire atteint –16 ans –, ils n'hésitent pas à mettre un terme à la scolarité de ce dernier en le déscolarisant pour le faire travailler dans l'entreprise familiale². Par conséquent, il est privé de formation et sort du système scolaire sans qualification professionnelle. Pudiquement, dans les propositions d'orientation faites par l'équipe éducative de la SEGPA, on relève pour les élèves se retrouvant dans cette situation l'indication suivante : « radié à la rentrée,..., à la demande des parents pour emploi dans entreprise familiale » (proposition d'orientation post-troisième, SEGPA-B).

Cependant, la demande de radiation cache un autre phénomène. Celui du mal-être de l'enfant qui vit sa scolarité à la SEGPA dans le registre de la souffrance. Parmi les trois « radiés sur demande des parents », nous avons pu contacter le père de Teddy, l'un d'entre eux, et voici ce qu'il nous dit : « *Il voulait sortir. Tous les jours i m'disait il ne veut plus, il ne veut plus. Après un jour, il m'a dit allons voir avec lui*

¹ Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), *La Déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004.

² Jean-Pierre Cambefort a également observé ce phénomène chez certains élèves de 15 à 21 ans qui ont eu une scolarité difficile au lycée professionnel, op. cit., p. 183.

[le directeur de la SEGPA] *pour le retirer de l'école. Mais moi, je ne voulais pas, je voulais qu'il continue, c'est lui-même qui ne voulait plus, vous voyez !* »

Et Teddy nous explique qu'il a mis un terme à sa scolarité à la SEGPA parce qu'il était mal à l'aise à cause de l'ambiance qui y régnait : « *Il y avait trop de bagarres, des agressions, des rackets. Il n'y a pas d'entente [entre les élèves]. Quand j'arrivais le matin, il avait toujours un problème avec un élève. C'est difficile de travailler comme ça, hein !* » Ainsi, dès ses seize ans, Teddy a mis un terme à sa scolarité avec l'autorisation de son père, même si ce dernier n'adhérait pas entièrement à la décision de son fils.

Les équipes éducatives se retrouvent à certains moments impuissantes face à des comportements d'élèves pour lesquels elles ne peuvent que prendre acte de leur situation : « *Radié pour absentéisme* ». « *Incarcéré* » ; à ce propos, la directrice de la SEGPA-H nous dit : « *Je n'irai pas le chercher en prison, il est bien là où il est* », voulant dire que la place de cet élève n'est pas à la SEGPA !

Dans la SEGPA-H, le conseil de classe a eu des difficultés à proposer une orientation post-troisième pour deux élèves. Leurs absences régulières ne leur a pas permis de construire un projet et de l'amener à son terme : « *Pas de projet, absence chronique* ». Toutefois, comme si elle était prise de remords et qu'elle voulait faire preuve d'une grande indulgence, l'équipe éducative fera quand même une demande d'orientation pour ces deux élèves en LP. Mais leur manque de notes et leur mauvais choix de filières feront qu'ils n'auront pas d'affectation. Cette manière de procéder soulève des interrogations sur la situation des élèves porteurs d'un taux d'absentéisme important à la SEGPA et qui se retrouvent affectés en LP, comme cela a été le cas pour Salim – *Cf. supra*, p. 107 et *passim* –.

D'autres élèves, qui auront pris l'initiative de quitter la SEGPA pour occuper un emploi occasionnel, se verront recenser dans la catégorie : « *vie active, petits boulots* ». En réalité, ils sont depuis bien longtemps hors de l'École et ne lui donnent plus de sens, l'équipe éducative ne faisant que valider leur situation lors des propositions d'orientation.

Ainsi, nous voyons combien nous sommes très éloigné des préconisations des prescriptions officielles concernant la procédure institutionnalisée de l'orientation. Nous nous attacherons maintenant à comprendre ce qui se joue au moment des affectations réelles et qui pourrait expliquer les nombreuses sorties sans qualification des élèves de SEGPA, étape déterminante dans leur scolarité.

3. Affectations et sort réel des élèves dans les lycées professionnels publics

Avant de nous intéresser au sort réel des élèves à la rentrée scolaire 2005, il est nécessaire de tenter de mettre au jour les dynamiques à l'œuvre dans le processus d'orientation et des affectations réelles des élèves des douze SEGPA de notre terrain d'étude.

3. 1 - Affectations réelles des élèves de SEGPA en fin de la première phase du processus d'orientation

Le tableau ci-dessous nous éclaire quant aux affectations réelles dans les LP publics dans la première phase du processus d'orientation.

Tableaux 16 : Affectations en LP publics au terme de la première phase de la procédure d'orientation¹

SEGPA	Effectif d'élèves sortants des 12 SEGPA : année scolaire 2004-2005	Demande d'orientation (DO) en LP publics juin 2005	Résultat des affectations réelles (RAR) en LP publics : Première phase juin 2005	RAR/DO (%)
SEGPA-A	33	27	4	14,8
SEGPA-B	37	27	15	55,5
SEGPA-C	18	11	4	36,4
SEGPA-D	30	28	16	57,1
SEGPA-E	29	25	6	24,0
SEGPA-F	30	27	19	70,4
SEGPA-G	33	22	14	63,6
SEGPA-H	32	31	21	67,7
SEGPA-I	32	14	10	71,4
SEGPA-J	17	10	8	80,0
SEGPA-K	33	21	10	47,6
SEGPA-L	17	16	11	68,7
Totaux	341	259	138	53,3

¹ Les données utilisées dans ce tableau sont issues du service statistique et du service académique d'information et d'orientation (SAIO) du rectorat de l'Académie de La Réunion.

Nous observons clairement que, dans de nombreuses SEGPA, il existe un écart important entre la demande d'orientation en LP publics et les affectations réelles. Pour deux cent cinquante-neuf demandes d'orientation, cent trente-huit élèves ont eu une affectation réelle en LP publics au terme de la première phase de la procédure d'orientation. Ce qui signifie que cent vingt et un élèves – 259 - 138 = 121 – sont hors jeu lors de cette première phase d'affectation, soit 46,7 % de la demande d'orientation en LP publics. Précisons que pour les vingt-trois SEGPA de l'île, sur quatre cent quatre-vingt-neuf demandes d'orientation en LP publics, deux cent trente-cinq élèves ont été admis, soit 48 %. Autrement dit, dans la première phase d'affectation, deux cent cinquante-quatre élèves, soit 52 % des demandes d'orientation en LP publics, n'ont pas été satisfaits en fin d'année scolaire 2004-2005. Que s'est-il passé lors de la procédure d'affectation ? Comment expliquer cette situation que l'on peut considérer comme catastrophique pour les élèves ?

Nous allons tenter d'éclaircir les dynamiques à l'œuvre en analysant la situation de la SEGPA-A. Sur vingt-sept demandes d'orientation en LP publics, seulement quatre élèves ont été affectés à l'issue de la première phase, soit 14,8 %. Dès lors, des solutions doivent être trouvées pour les vingt-trois élèves qui sont sur la liste supplémentaire ou encore ceux dont les vœux ont été refusés, soit 85,2 % de la demande d'orientation en LP publics pour les deux classes de troisième.

Pour apporter quelques éclaircissements à ces questions, voyons le résultat des affectations en vœu 1. Dans le tableau ci-dessous sont précisées les sections de CAP demandées par les élèves des deux classes de troisième, le nombre d'élèves (Nbr-É) affectés et non affectés, et l'indice d'attractivité¹ (Ind-A) de l'année précédente² pour la section demandée.

¹ Académie de La Réunion, *Données académiques 2004, Orientation/affectation après la 3^{ème} et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Académie de La Réunion, mars 2005.

² Le choix de se référer à l'indice d'attractivité de l'année précédente à pour but de montrer le caractère prédictible de cette situation au moment de la formulation des vœux. Ce qui indique que dans une démarche constructive, il n'est pas impossible de contrecarrer le processus à l'œuvre au cours de la dynamique d'élaboration du projet de formation professionnelle.

Elèves affectés			Elèves non affectés		
Sections CAP	Nbr-É	Ind-A	Sections CAP	Nbr-É	Ind-A
CAP Charpentier bois	1	0,4	CAP Atelier polyvalent de restauration	10	4
CAP Maintenance de bâtiment de collectivités	2	1	CAP Employé de vente spécialisé de produits alimentaires	3	1,1
CAP Carreleur Mosaïste	1	1,8	CAP Esthétique cométique soins conseils	1	4,2
			CAP Petite enfance	2	2,9
			CAP peinture en carrosserie	3	5,5
			CAP Carreleur Mosaïste	1	1,8
			CAP Employé de vente spécialisé de produits d'équipement courant.	1	1,3
			CAP Coiffure	1	5,2
			Inconnu	1	
Totaux	4			23	

Si on observe la situation des élèves non affectés, il apparaît clairement que les sections de CAP auxquels ils ont postulé sont très demandées. Par exemple, pour le CAP « Atelier polyvalent de restauration », l'indice d'attractivité est de 4 et pour le CAP « Peinture en carrosserie », celui-ci s'élève à 5,5 ; c'est-à-dire que pour une place, plus de cinq élèves postulent en premier vœu. Le scénario est le même pour le CAP « Coiffure », d'autant plus que pour cette spécialité, « *trois à cinq places sont réservées aux 3^{ème} d'insertion, 3^{ème} SEGPA et CIPPA (MOREMO)* »¹. Autant dire que la concurrence est très forte. Pour l'année scolaire 2004-2005, un seul élève de SEGPA a été affecté en CAP « Coiffure » sur l'ensemble de l'île ; en 2005-2006 en premier vœu les six demandes d'orientation ont été refusées. En fait, les vingt-trois élèves non affectés de la SEGPA-A ont postulé pour une orientation dans une section de CAP, avec un indice d'attractivité supérieur à 1, ce qui n'est pas sans conséquence dans la procédure d'affectation. Parmi les affectés, un seul élève de cette SEGPA a été admis dans une section de CAP avec un indice supérieur à 1 – 1,8 –.

Ainsi, nombreux sont les élèves de SEGPA qui sont hors jeu dès la première phase d'affectation. Cette situation révèle aussi, comme cela a déjà été observé par ailleurs, « *que les conseils de classe font une appréciation imparfaite de l'offre de*

¹ Cf. brochure ONISEP, op. cit.

place en [LP] et/ou des difficultés d'accès dans certaines spécialités, puisque les propositions d'orientation en [LP] sont nettement excédentaires par rapport à l'effectif d'élèves qui y accèdera effectivement »¹.

Chaque année², les « CAP en lien prioritaire avec les 3^{ème} d'insertion, 3^{ème} SEGPA et CIPPA (MOREMO) » sont très demandés et la gestion rationnelle des places dans les autres sections font que les chances des élèves de SEGPA d'être affectés au cours de la première phase sont dépendantes d'autres éléments que leur valeur scolaire du point de vue des notes. Ces éléments sont : les enseignements dispensés, l'indice d'attractivité des CAP pour lesquels les élèves postulent, et leur lieu d'habitation.

Concernant les enseignements dispensés, voyons ce qui se joue dans la procédure d'orientation informatisée et automatisée qui classe les élèves en leur attribuant un barème prenant en compte les notes de dix disciplines, une note de compétence variant de 5 à 20 – celle du premier vœu prédomine –, l'avis du conseil de classe, la situation médicale et le retard scolaire³ – les élèves de SEGPA sont tous en retard scolaire. Le tableau suivant nous indique les disciplines qui doivent être renseignées avec des notes de 0 à 20.

Français	Maths	LV1	Hist/géo	Physique	SVT	Techno	Arts plastiques	Musique	EPS
----------	-------	-----	----------	----------	-----	--------	-----------------	---------	-----

Si, dans les prescriptions officielles, les élèves de SEGPA sont considérés comme des collégiens à part entière et donc doivent bénéficier des mêmes enseignements que leurs pairs du collège « ordinaire », mais adaptés, la réalité quotidienne révèle un tout autre fonctionnement. Les élèves du collège « ordinaire » – ceux de 3^{ème} d'insertion entre autres – qui sont des « concurrents » directs des

¹ Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *De l'orientation en fin de cinquième...*, op. cit., p. 37.

² Cf. Académie de La Réunion, *Données académiques d'orientation/affectation après la troisième et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Rectorat Académie de La Réunion, de 2004 à 2008.

³ Académie de La Réunion, *Guide pratique de l'établissement. Orientation et affectation post-3^{ème}*, Service académique d'information et d'orientation, 2006-2007, p. 10.

élèves de SEGPA dans « la course » à l'accès aux différentes sections de CAP, bénéficient tout au long de l'année scolaire en classe de troisième d'un enseignement prenant en compte l'ensemble des disciplines citées dans le tableau ci-dessus. Concernant les élèves de SEGPA, la réalité est tout autre et peu bénéficient de cours de physique et encore moins de musique. Dans certaines structures, les cours d'arts plastiques ne sont pas dispensés. Dès lors, dans la procédure informatisée et automatisée d'affectation qui attribue un barème à chaque élève, ceux de SEGPA sont lésés comparés à leurs pairs du collège ordinaire. Ainsi, s'ils postulent pour un CAP très demandé avec un indice d'attractivité supérieur à 1, ils sont, de par leur scolarisation en SEGPA, dans une position défavorable. D'autant plus que les spécialités, comme le CAP « Coiffure », la physique et les arts plastiques, sont affectées d'un coefficient trois. Pour le CAP « Peinture carrosserie » les coefficients sont de deux pour la physique et de trois pour les arts plastiques. Il arrive aussi, comme à la SEGPA-C, que pour les disciplines telles que l'histoire géographie et la vie sociale et professionnelle¹ aucune note ne soit attribuée aux élèves. Ainsi, ce n'est pas un hasard si Mathieu a vu sa demande d'orientation en CAP « Peinture en carrosserie » refusée. Voici ses notes – sur 20 – retenues pour renseigner le logiciel d'affectation informatisée et automatisée alors qu'il était présent toute l'année scolaire :

Français	Maths	LV1	Hist/géo	Physique	SVT	Techno	Arts plastique	Musique	EPS
15	14	16				16			15

Avec des notes différentes, le scénario est identique pour ses deux camarades de classe qui ont postulé pour le même CAP. Doté d'un indice d'attractivité de 5,5, le CAP « Peinture en carrosserie » est très coté, donc il était prévisible que ces trois élèves de la SEGPA-C n'y soient pas affectés avec de telles notes.

Ainsi, l'absence d'affectation des élèves n'est pas due uniquement à leur performance scolaire mais aussi liée aux enseignements non dispensés dans leurs

¹ Pour les élèves de SEGPA la discipline « Vie Sociale et Professionnelle » se substitue à celle de « Sciences de la Vie et de la Terre ».

SEGPA d'origine. Si, pour éviter ces écueils dans la procédure d'orientation, nombreuses sont les SEGPA qui font l'effort dans leur organisation de dispenser un grand nombre d'enseignements, pour autant, tous les élèves ne sont pas traités de manière équitable, comme nous l'avons vu dans le cas de la SEGPA-K où trois groupes ont été constitués, dont deux bénéficiant peu de cours d'anglais. D'une SEGPA à l'autre, il existe non seulement des différences au niveau des enseignements dispensés, mais les équipes éducatives n'ont pas recours aux mêmes stratégies à l'étape de saisie des informations au niveau du logiciel d'affectation informatisée et automatisée. Voyant ainsi se profiler l'échec des affectations de leurs élèves, certaines équipes n'hésitent pas à surévaluer les notes. Ce qui a été le cas pour Salim. Constatant ces différences dans le traitement de la notation, le directeur de la SEGPA-B s'interroge : « *Ne serait-il pas bienvenu que les directeurs nord se concertent sur l'instruction du fichier [d'affectation informatisée et automatisée] et l'harmonisation du niveau des notes ?* » (compte-rendu de réunion des quatre directeurs du bassin nord, le 03 avril 2007).

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'indice d'attractivité des CAP est un autre élément à prendre en compte dans le processus d'orientation et d'affectation des élèves de SEGPA. Deux élèves à performance scolaire égale n'ont pas les mêmes chances d'accéder à une formation professionnelle après leur scolarité à la SEGPA. Par exemple, les élèves qui demandent le CAP « Ebéniste », dont l'indice d'attractivité est nettement inférieur à 1 depuis l'année scolaire 2004-2005 – variant de 0,6 à 0,8 –, ont plus de chance d'accéder à une formation professionnelle que ceux qui postulent pour le CAP « Peinture en carrosserie » dont l'indice d'attractivité est de 5,5 pour la même année. Pour cette section de CAP, à la rentrée scolaire 2005-2006, sur quinze demandes faites en vœu 1 par les élèves de SEGPA toutes ont été refusées¹. A la rentrée scolaire 2007, toujours en vœu 1, quatre-vingt-douze élèves sur l'ensemble des collèges ont postulé pour 20 places dans la seule section de CAP existant à l'île de La Réunion².

¹ Source : Service Académique d'Information et d'Orientation, cf. annexe 16.

² Académie de La Réunion, *Données académiques 2007. Orientation/affectation après la troisième et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Rectorat de La Réunion, novembre 2007.

Dans ce contexte où l'indice d'attractivité est d'un poids important dans le processus d'orientation, il est intéressant d'observer qu'un élève à performances scolaires moindres peut accéder à une formation post-SEGPA, alors que ses camarades porteurs de très bonnes notes peuvent se retrouver sans affectation. A ce propos, un PLP de la SEGPA-C nous dit : « *Malheureusement ce ne sont pas les meilleurs élèves qui ont été affectés au lycée professionnel cette année [2007]* ». En fait, les bons élèves de SEGPA aspirent souvent à accéder à une formation à valeur intéressante sur le marché du travail, tel que le CAP « Coiffure », le CAP « Maintenance de véhicules automobiles », le CAP « Petite enfance » ou encore nouvellement créée en LP public le CAP « Conduites d'engins de travaux publics » dont l'indice d'attractivité s'élève de 9,2 pour 2007. Cependant, nombre de ces CAP sont sélectifs et ne sont pas en lien prioritaire avec les classes de SEGPA, et ceux qui le sont ont un indice d'attractivité important. Dès lors, pour ces élèves, la scolarité en SEGPA constitue un obstacle à l'accès aux formations à forte valeur sociale. Dans ce processus, il arrive que certains jeunes se retrouvent deux années de suite sans affectation, comme c'est le cas de ces deux élèves de la SEGPA-B. Noël a pour objectif d'exercer un métier dans le domaine de la boulangerie-pâtisserie. Assez bon élève en fin de sa scolarité en classe de troisième en 2003-2004, il postule pour un CAP « Pâtissier glacier chocolatier confiseur » qui n'est pas en lien prioritaire avec les classes de SEGPA et dont l'indice d'attractivité est de 4,3. Dans la première phase d'affectation, il est positionné sur la liste supplémentaire en quarante et unième position. Pour son deuxième vœu en CAP « Boulanger » dont l'indice d'attractivité est de 2,4 ; il est également sur la liste supplémentaire en treizième position. Son troisième vœu en CAP « Peinture carrosserie » lui est refusé. *In fine* il redouble son année de troisième pour tenter de nouveau sa chance en juin 2005. Mais le même scénario se reproduit : liste supplémentaire en cinquième position pour son premier vœu en CAP « Boulanger ». Il est classé en quarante-quatrième position pour le CAP « Atelier polyvalent de restauration » en deuxième vœu. Et son troisième vœu en CAP « Pâtissier glacier chocolatier confiseur » lui est refusé. Ainsi, au bout de deux ans en classe de troisième à tenter de concrétiser son projet de formation professionnelle, Noël quitte la SEGPA sans orientation et se résignera à faire une formation en CAP « Plâtrier plaquiste » dans un lycée privé,

diplôme qu'il obtient au bout de deux ans. Avec les mêmes objectifs, son camarade Christopher redoublera également sa troisième pour les mêmes raisons. Cependant, lui quittera la SEGPA au bout de deux années de troisième sans affectation et donc sans qualification.

Un dernier élément est à prendre en compte dans le processus d'orientation des élèves de SEGPA. D'un lieu d'habitation et donc de scolarisation à un autre, les élèves n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la même formation professionnelle. Ainsi, pour le CAP « Vente spécialisée de produits alimentaires », d'un lycée à un autre situé à des lieux différents dans l'île, l'indice d'attractivité n'est pas le même. Pour l'année scolaire 2006-2007, cet indice varie de 1,2 à 5,9 d'un LP à un autre. Cette formation existe dans six LP¹. En 2007-2008, pour les mêmes LP, la fourchette est de 0,6 à 4,1². Pour le CAP « Serrurier métallier » il varie de 0,5 à 4,2³ pour la même année. Ainsi, dans certaines zones de l'île l'élève qui postule pour un CAP « Serrurier métallier » est sûr d'être pris, alors que dans une autre zone, pour le même CAP, il y a plus de quatre élèves qui postulent pour une place disponible. Dans ce contexte, certaines SEGPA semblent pousser leurs élèves à construire un projet de formation professionnelle en lien direct avec l'offre de formation du lycée professionnel situé à proximité. C'est ainsi que la SEGPA-F oriente chaque année un grand nombre de ses élèves en CAP « Serrurier métallier » dans le lycée situé à quelques centaines de mètres. Et plus l'indice d'attractivité du CAP est faible, plus les élèves auront de chance d'être affecté dès la première phase de la procédure d'orientation et d'affectation. En 2004, l'indice d'attractivité du CAP « Serrurier métallier », vers lequel la SEGPA-F oriente ses élèves s'élève à 0,3. Ce qui veut dire que tous les élèves qui ont demandé ce CAP ont été affectés. Pour la rentrée scolaire 2005-2006, neuf élèves de la SEGPA-F ont été admis dans cette section, mais au total, ce sont quatorze élèves sur trente qui se sont retrouvés dans ce lycée professionnel pratiquement limitrophe.

¹ Académie de La Réunion, *Données académiques 2006, Orientation/affectation après la troisième et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Rectorat de La Réunion, novembre 2006.

² Académie de La Réunion, *Données académiques 2007. Orientation/affectation après la troisième et la 2^{nde} de détermination*, SAIO, Rectorat de La Réunion, novembre 2007.

³ Ibid.

Dans ce contexte d'orientation où les LP publics ne peuvent satisfaire toutes les demandes en CAP et où les affectations dépendent du lieu d'habitation et de l'indice d'attractivité de la section du CAP, certains élèves en fin de scolarité à la SEGPA se voient dans l'obligation d'accepter une affectation pour laquelle ils n'ont pas été préparés. Ce qui rend du coup leur projet individuel de formation *caduc*. C'est ainsi que David, élève de la SEGPA-C s'est retrouvé à la rentrée scolaire 2007, après la phase d'ajustement, en BEP « Hygiène propreté environnement », alors que son projet de formation professionnelle s'oriente vers un CAP « Installateur sanitaire ». Deux années de suite, il s'est vu refuser l'accès à cette section. La première année, il a été sur liste supplémentaire à la douzième place, et la deuxième année il a été refusé. Avec un indice d'attractivité supérieur à 1, la demande est importante pour ce CAP. Le but de David, « *c'est d'aller au lycée pour apprendre plus de choses [...] et aller plus loin que le lycée* », mais le contexte institutionnel d'orientation fait que son désir de devenir plombier n'a pu être concrétisé ; il sortira du système éducatif sans qualification après la SEGPA. Le scénario a été le même pour Lucio qui avait postulé en vœu 1 pour un CAP « Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement », en vœu 2 pour un CAP « Peinture en carrosserie », et en Vœu 3 un CAP « Conduite d'engins de travaux publics ». Sur liste complémentaire pour le premier vœu et refusé pour les deux autres, il s'est retrouvé par défaut en BEP « Métier de la production mécanique informatisée ». Etant donné que sa scolarité à la SEGPA ne l'avait pas préparé à une telle formation, il abandonnera logiquement sa scolarité au LP peu de temps après son expérience de nouveau lycéen qu'il nous dit avoir « *vécue difficilement* », les enseignants lui faisant comprendre que venant de la SEGPA, il n'avait pas sa place dans cette section : « *C'était dur. I m' disaient, pour un élève de SEGPA ce métier c'est difficile. Il faut changer de métier.* »

Au terme de cette analyse, loin d'être exhaustive, il faut maintenant nous intéresser au sort réel des élèves à la rentrée scolaire 2005.

3. 2 – Sort réel des élèves à la rentrée 2005-2006

Le tableau suivant se fixe comme objectif de montrer, pour les douze SEGPA de notre terrain d'étude, le sort réel des élèves à la rentrée scolaire 2005-2006.

Tableau 17 : Sort réel des élèves après la troisième SEGPA

SEGPA	Effectif d'élèves sortants des 12 SEGPA : année scolaire 2004-2005	Demande d'orientation en LP publics juin 2005	Sort réel à la rentrée scolaire 2005-2006								
			Redouble 3 ^{ème} SEGPA+LP Privés	CIPPA	LP publics		LP privés CAP	CFA	CFAA	MFR	« Les disparus »
					CAP	BEP					
SEGPA-A	33	27	2+ 2 en LP privé	2	7		5	2	1		12
SEGPA-B	37	27	3		14		5	1			14
SEGPA-C	18	11			7			2			9
SEGPA-D	30	28	1		19		3				7
SEGPA-E	29	25	2	1	7			2	1	3	13
SEGPA-F	30	27	1 en LP privé	1	20	1		2			5
SEGPA-G	33	22	1	1	13	1		2		3	12
SEGPA-H	32	31		1	20	3			1	1	6
SEGPA-I	32	14	2	5	9	1		1	1		13
SEGPA-J	17	10	2	4	9						2
SEGPA-K	33	21		5	10						18
SEGPA-L	17	16	1		9	1	1	2	1		2
Totaux	341	259	17	20	144	7	14	14	5	7	113
			LP + CFA + CFAA + MFR = 191								
			Redouble + CIPPA + LP + CFA + CFAA + MFR = 228								
			Redouble + CIPPA + LP + CFA + CFAA + MFR + « les disparus » = 341								

De ce tableau, plusieurs constats peuvent être faits. Tout d'abord, comparé au tableau 14 – *cf. supra* p. 371 – concernant les propositions d'orientation et demandes d'orientation, apparaissent de nouveaux éléments : le redoublement en SEGPA, les LP privés, l'orientation vers le BEP et la dernière colonne que nous appelons « les disparus » du système éducatif dont font partie les dix-sept élèves du tableau 15 – *cf. supra* p. 376 –. Ainsi, nous ne savons pas ce que sont réellement devenus quatre-vingt-seize élèves – 113-17 – de la promotion 2005 des classes sortants des douze SEGPA de notre terrain d'étude.

Nous observons qu'entre le nombre de demandes d'orientation en LP publics et les élèves qui y sont réellement affectés existe un écart de cent huit – 259 – (144+7) –. Ce qui signifie que cent huit élèves ont dû revoir dans l'intégralité leur projet de formation professionnelle.

Sept élèves ont été affectés en BEP. Cela semble être davantage des solutions d'orientation de secours que le résultat d'une authentique élaboration d'un projet de formation professionnelle. Aucun de ces élèves n'a émis en premier vœu le souhait d'être orienté en BEP. Parmi les trois élèves de la SEGPA-H, une avait émis en vœu 1 le CAP « Petite enfance » et en vœu 2 le BEP « Comptabilité ». Nous conviendrons qu'entre ces deux formations, les orientations professionnelles ne sont absolument pas les mêmes. Cette fille doit son orientation en BEP « Comptabilité » uniquement au fait qu'au moment de sa demande, cette section avait un indice d'attractivité de 0,4 pour le lycée demandé, alors que celui du CAP « Petite enfance » s'élevait à 2,9. Pour les trois élèves affectés en BEP issus de la SEGPA-G, I et L, aucun n'avait demandé cette section dans la première phase d'orientation. Ce n'est qu'après la phase de réajustement qu'ils ont été affectés en BEP, ce qui constitue une orientation par défaut.

Face à la difficulté d'assurer une suite de scolarité à l'ensemble de leurs élèves, certaines SEGPA proposent à ceux qui ne posent pas de problème de conduite un redoublement dans le but de retenter leur chance l'année suivante. Ainsi, quatorze élèves - 17-3 LP privés – se retrouvent dans cette situation. Une vingtaine d'élèves sans affectation ou non orientés se retrouveront en CIPPA, ce qui représente davantage une voie de relégation que d'orientation et nous ne pouvons pas dire que leur « mauvais » comportement dans l'espace scolaire n'a pas eu d'influence dans la décision de les orienter vers ce dispositif. A ce propos, voir le chapitre VII. Apparaissent également dans ce tableau 17 – *cf. supra* p. 387 – les LP privées sous contrat. Principalement deux d'entre eux accueillent les élèves de SEGPA. Pour l'année scolaire 2005-2006, les quatorze affectations dans ces structures l'ont été dans un deuxième temps, suite aux refus des demandes d'orientations vers les LP publics. Ainsi, c'est par défaut que les élèves se retournent

vers ces structures, souvent poussés par leurs parents. Dès lors, en ressortent des parcours scolaires très atypiques du fait qu'ils ne retrouvent pas dans celles-ci les spécialités de CAP qui leur ont été refusées en LP publics. Les exemples suivants sont très illustratifs : Mathilde, élève de la SEGPA-B a proposé dans le cadre de la procédure d'orientation en LP publics les vœux suivants : 1 = CAP « Atelier polyvalent de restauration » ; 2 = CAP « Maintenance hygiène des locaux » ; 3 = CAP « Pâtissier glacier chocolatier confiseur ». Ces trois demandes lui ont été refusées. La seule solution, c'est pour elle de se retourner vers le LP privé sous contrat non loin de sa zone d'habitation. Cependant, dans ce LP, les spécialités de CAP qu'elle demande n'existent pas. Au regard de son fort caractère – elle est connue comme une fille qui « *aime les rapports de force physique* » –, il lui est alors proposé dans un premier temps le CAP « Agent de prévention et de sécurité ». Elle en sera expulsée au bout de quelques mois et réorientée en CAP « Maintenance de bâtiments de collectivités » duquel elle sera définitivement exclue au cours de sa deuxième année dans cet établissement. Au secrétariat du lycée, on nous dira qu'« *elle est partie de son propre chef* ».

Il arrive qu'en se retournant vers les structures privées, les élèves voient les compétences scolaires acquises au cours de leur scolarité en SEGPA remises en cause. Ainsi, il leur est proposé une remise à niveau pendant une année en redoublant dans une classe de troisième technologique, avant d'être réorientés vers une section de CAP de leur choix. Cette expérience atypique a été vécue par deux élèves de la SEGPA- A et une de la SEGPA-F. En fin de troisième, Priscilla a souhaité s'orienter vers le CAP « Petite enfance » ; en vœux de « secours » elle a opté pour le CAP « Services hôteliers », puis le CAP « Maintenance et hygiène des locaux ». Ses trois vœux ont été refusés en LP publics. Dès lors, comme une autre de ses camarades dans la même situation, elle se retourne vers le LP privé le plus proche. Après consultation de leurs bulletins scolaires, l'équipe éducative du LP leur propose une remise à niveau pendant une année en redoublant dans une classe de troisième technologique. Priscilla abandonnera en cours d'année, et sa camarade, au bout de l'année de remise à niveau, se verra orienter vers un CAP « Peintre applicateur de revêtements », alors que son projet est de faire une formation en CAP

« Employé de vente spécialisé de produits alimentaires ». Elle quittera le LP privé en cours d'année scolaire.

A ce propos, voici ce que nous dit un responsable pédagogique d'un des deux LP privés sous contrat qui accueillent des élèves de SEGPA : « *Il est difficile pour les élèves de SEGPA de suivre d'entrée de jeu une formation type CAP. Si j'ai la possibilité [places disponibles] je préfère qu'ils fassent une année de troisième technologique, pour une remise à niveau. Souvent, ils ne sont pas contents. Je veux bien. Mais seulement l'expérience m'a montré qu'ils [les élèves de SEGPA] ont des difficultés pour suivre un CAP. Je propose une remise à niveau dans le cadre d'une troisième. Pendant un an, ils pourront retravailler les bases. Ils ne reviennent plus me voir. Je pense qu'ils se tournent vers d'autres structures.* » En réalité, si l'élève insiste et dans une logique de gestion de flux – remplir les sections –, il sera accepté dans la formation demandée. Cependant, si la demande est forte pour le CAP demandé, il n'est pas sûr que l'élève issu de SEGPA soit prioritaire, même avec de bonnes notes.

Enfin, ce tableau fait apparaître également les orientations dans les structures d'accueil de type CFA, CFA Agricole ou MFR, orientations qui sont numériquement inférieures à ce qui avait été prévu dans les propositions d'orientation ; nous avons déjà expliqué les difficultés que rencontrent les élèves de SEGPA à postuler pour une formation dans ce type de structures, surtout dans les CFA où la barrière essentielle est la difficulté de trouver un patron.

L'analyse ci-dessus et les différentes expériences relatées montrent dans quel contexte complexe les élèves de SEGPA tentent de se construire et d'élaborer leur projet de formation professionnelle en espérant être affectés dans une structure de formation « *pour apprendre un métier* », comme ils nous le disent. Dans les nombreux cas où les trois vœux de l'élève sont refusés alors qu'il a longuement préparé son projet, la scolarité peut alors être vécue comme le résultat d'un processus au cours duquel l'aide apportée par l'équipe éducative a manqué. Ainsi, l'élève, comme dans le cas de Fabiola, sœur de Nadine, peut reprocher aux

enseignants d'être à l'origine de leur « échec ». Fabiola se dit « *déçue* » de sa scolarité à la SEGPA, qu'elle vit dans le registre du désespoir et de la culpabilité. Voici une partie de son histoire, qu'elle nous livre sans retenue. Comme pour tous les élèves de sa classe, lors de la procédure d'orientation et d'affectation, Fabiola fait trois vœux. Un vœu principal et deux vœux de secours : Vœu 1 = CAP « Assistant technique en milieux familial et collectif », vœu 2 = CAP « Employé vente spécialisé de produits alimentaires » et Vœu 3 = CAP « Esthétique cosmétique : soins, conseils, vente ». Ses notes, retenues lors de la procédure d'orientation, sont les suivantes pour les dix disciplines exigées, complétées d'une note de compétence de 19/20.

Français	Maths	LV1	Hist/géo	Physique	SVT	Techno	Arts plastique	Musique	EPS
18	16	14	17	15	15	18	19	NN	15

NN : non noté

Avec de telles notes, on aurait pu penser qu'elle passerait la phase d'affectation sans encombre. Mais le contexte institutionnel d'orientation des élèves de SEGPA et la gestion rationnelle des places dans les sections de CAP font que pour son vœu principal, elle se retrouve trente-cinquième et pour le troisième, quatorzième sur la liste supplémentaire ; son deuxième vœu est refusé. *In fine* elle n'a aucune affectation et la seule solution que l'équipe éducative de la SEGPA lui propose, c'est un redoublement. « *Découragée* », elle nous dit qu'elle est « *fatiguée* » de sa scolarité à la SEGPA et, au travers d'un bilan que nous lui avons demandé d'écrire, elle nous décrit sa « *déception* » qui, du coup, nous informe non seulement sur son parcours scolaire en général mais aussi plus précisément sur son expérience à la SEGPA. Lisons son texte dans son intégralité :

« *Ma déception* », « *mes profs [...] ne m'ont jamais aidée* », « *dans cette école [SEGPA] il n'y pas d'avenir* » : un appel au secours

« *Le jour où j'ai quitté l'école primaire, je me suis dit que j'avais un avenir en arrivant au collège [à la SEGPA]. Tout s'est bien passé. En arrivant en 3^{ème}, je*

me suis dit : “ il faut que je me construisse un avenir. [...]. Depuis le primaire on ne s’est jamais occupé de moi car j’avais des difficultés et personne ne m’aidait. Je n’ai jamais baissé les bras et aujourd’hui [...] rien n’a changé. Ma vie est complètement brisée, je n’ai plus d’espoir, je cours à droite à gauche en espérant trouver une porte qui s’ouvre à moi. Mais à chaque instant que je frappe à une porte, ils me disent non. Ça fait trois ans que je me bats pour avoir un avenir. Malheureusement pour moi, je ne l’aurai jamais. C’est pas à cause qu’on est en SEGPA qu’il faut nous oublier, nous sommes pas des débiles. Il y a quelques mois de cela, Monsieur C. avait pris rendez-vous pour moi avec la conseillère d’orientation ; j’étais très contente. Je m’étais dit dans ma tête que j’avais encore un espoir mais j’ai été franchement déçue car le lundi 11 septembre [2006] j’avais rendez-vous au collègue M. L. B.. Ils m’ont informée, ils m’ont dit de venir les trois jours de suite mais j’ai été dégoûtée car la dame [conseillère d’orientation psychologue] s’est mal expliquée envers moi. Aujourd’hui, j’ai recommencé l’école [...]. Mais j’en veux toujours à mes profs car ils m’ont jamais aidée. J’ai toujours été seule dans mon coin perdu au fond de la classe. Pour moi, la SEGPA n’aide aucun élève, moi je me sens abandonnée par mes profs. [...]. Moi je pense que même avec des difficultés, on arrive toujours à s’en sortir dans la vie. Il faut toujours avoir un espoir ; moi je ne voulais plus revenir dans cette école [SEGPA] car je n’avais plus d’avenir en fin d’année. J’avais fait mes trois vœux pour le LP : mon premier vœu c’était la vente option A et j’étais refusée, mon deuxième vœu s’est porté sur un CAP petite enfance vente option A, mon troisième vœu CAP esthétique¹. Je suis toujours sur liste d’attente, mais je ne suis pas désespérée il y aura toujours un espoir. Mais quand viendra-t-il cet espoir tant cherché ? Je voudrais travailler et avoir un peu d’argent pour m’en sortir. Mais du travail ou un patron, on trouve pas du jour au lendemain. C’est plutôt dommage toutes ces années d’école et aujourd’hui rien. Je suis désespérée, parfois je parle avec maman et elle me dit de continuer, mais elle aussi elle est désespérée car dans cette école il n’y a pas d’avenir. Aidez-moi, s’il vous plaît à m’en sortir, s’il vous plaît. »

¹ Les vœux annoncés ici par Fabiola ne correspondent pas exactement à ceux proposés dans le cadre de la procédure informatisée et automatisée d’affectations. Nous ne savons pas si elle s’est trompée en écrivant ce texte ou encore si par stratégie l’équipe éducative a modifié et réorganisé ses vœux.

Désolation, « honte », culpabilité et l'envie d'« en finir »

« Je suis vraiment désolée, mais je ne supporte plus cette école car mon avenir n'était pas ici. Aujourd'hui, je me rends compte à quel point je regrette d'avoir eu cette orientation dans cette école. Aujourd'hui [...] je me suis dit que je dois changer. Tous les élèves de mon âge sont déjà au lycée et moi je suis toujours là. Dès fois, j'ai honte de moi [...]. Je me [...] dis, si depuis le primaire j'avais bien appris, je ne serais pas là. Pour moi, c'est un peu de ma faute car j'avais beaucoup de difficultés. Mais je n'ai jamais baissé les bras et je continuerai à me battre. Mais de cette école, je veux en finir, elle a gâché ma vie. Mon avenir moi, je me suis dit que malgré j'avais fait un CP d'adaptation, je ne regrette pas car ma maîtresse, Madame Hoareau, m'a beaucoup aidée. Elle m'a dit : "Ce n'est pas à cause que tu es dans un CP d'adaptation que tu ne peux pas réussir". Ben aujourd'hui j'ai la preuve que cette école ne m'a jamais aidé. [...]. Je vais arrêter l'école car elle me fatigue. Voilà je souhaite [...] bonne chance pour les autres élèves »¹ Fabiola mettra un terme à sa scolarité à la SEGPA peu de temps après avoir écrit ce texte.

Au regard des notes de Fabiola, nous constatons encore une fois que le destin d'un élève n'est pas seulement dépendant de sa valeur scolaire. Et nous l'avons déjà évoqué, si Fabiola était une « héritière » au sens Bourdieusien du terme et issue d'une famille « consommatrice » d'école, face à cette situation invraisemblable, les émotions n'auraient pas été les mêmes et sans nul doute l'institution scolaire ne réagirait pas de la même manière – proposer un redoublement – devant des parents qui leur demanderaient des comptes.

Au-delà du fait que ce long texte est très émouvant, il ressort clairement entre autres que Fabiola a le sentiment d'avoir été abandonnée par les enseignants et du coup elle les inclut dans la dynamique du processus caractérisant son « échec » scolaire.

¹ Texte qui témoigne que tous les élèves de SEGPA ne sont pas en grande difficulté face à l'écrit.

Pour revenir au sort réel des élèves, dans les douze structures de notre terrain d'étude, sur trois cent quarante et un élèves sortant des SEGPA en fin d'année scolaire 2004-2005, nous en avons comptabilisé cent quatre-vingt-onze dans une structure de formation professionnelle en première année de CAP en début d'année scolaire 2005-2006 : LP publics, LP privés, CFA, CFAA, MFR, soit 56 % de l'effectif inscrit en début d'année scolaire 2004. Par manque de place dans les LP publics, trente-sept élèves font une nouvelle année de préparation, soit en redoublant dans leur SEGPA, soit dans le dispositif CIPPA, ou encore en troisième technologique en LP privés. En revanche, cent treize élèves restent sans orientation : nous les nommons « *les disparus* », soit 33,1 % de l'effectif inscrit dans les classes de troisième en début d'année scolaire.

Dans le chapitre suivant, il s'agira d'éclairer les parcours scolaires après la SEGPA de ceux qui ont eu la chance d'être affectés dans une structure de formation professionnelle. En principe, ces élèves devraient être titulaires au minimum du CAP à la fin de l'année scolaire 2006-2007.

CHAPITRE X

Et après la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ?

Rappelons que l'objectif clairement affiché de la scolarité en SEGPA est l'accession « à une formation qualifiante et diplômante de niveau V au moins » pour tous les élèves. Dès lors, on ne peut conclure cette étude sans parler de ce qui se joue dans les structures de formation professionnelle, et surtout ce que deviennent les élèves après leur scolarité à la SEGPA. Toutefois, précisons que les processus explicatifs que nous mettons au jour dans ce chapitre ne sont pas à lire indépendamment de ceux mis en exergue dans les chapitres précédents.

Nous allons tout d'abord faire un état de la situation de ces élèves au terme de leur scolarité dans les diverses structures de formation professionnelle, deux ans après la SEGPA. Il faut comprendre les nombreuses sorties précoces dès la première année du lycée professionnel comme le résultat d'un processus global et progressif qui prend racine dans la scolarité antérieure et dont les dynamiques, pour de nombreux élèves, sont cumulatives. Nous verrons aussi comment quelques-uns des « rescapés » vivent leur statut de « nouveaux lycéens » après une scolarité chaotiques et semée d'embûches, de l'école primaire en passant par la SEGPA. Tout en sachant qu'après la SEGPA, en principe, ces élèves perdent leur statut de porteurs de « difficultés scolaires graves et persistantes ».

A – Réussite dans les structures de formation professionnelle au bout de deux ans : sortants de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté en juillet 2005, sortants du lycée professionnel en juillet 2007

Même si on relève ici et là quelques données très approximatives, la question de la réussite des élèves dans les structures de formation professionnelle à l’issue de leur scolarité en SEGPA à l’île de La Réunion reste une grande inconnue. Nous proposons d’abord un état de leur situation à partir des données globales issues du service statistique du rectorat de l’Académie de La Réunion qui a contribué grandement à ce chapitre pour la partie numérique. Puis, dans un deuxième temps, nous ferons un état plus précis de la situation des élèves des douze SEGPA de notre terrain d’étude.

1. Situation des vingt-trois Sections d’Enseignement Général et Professionnel Adapté¹

Ne sont pris en compte ici que les résultats dans les LP publics et deux LP privés et d’une SEGPA² qui forme au CAP.

Tableau 18 : Situation des élèves de SEGPA au terme de deux années en LP

	Effectif d’élèves inscrits en classe de troisième 2004-2005 et potentiellement sortants en juillet 2005	Affectations en première année de CAP et BEP en LP publics et privés ³	Admis au CAP en juin-juillet 2007	Admis au CAP /Affectation en première année CAP et BEP en %	Admis au CAP /Effectif inscrit et sortant en juillet 2005
Les 23 SEGPA	653	290	94	32,4 %	14,4 %

Si l’on considère les résultats des admis au CAP en juin-juillet 2007 pour les vingt-trois SEGPA en rapport au nombre d’élèves affectés en LP publics et privés en

¹ Données issues du service statistique du rectorat de l’Académie de La Réunion.

² Cette SEGPA ne fait pas partie de notre terrain d’étude.

³ Figurent dans cet effectif les élèves orientés dans la SEGPA préparant au CAP.

première année de CAP et BEP, on observe que 32,4 % des élèves de l'ensemble des vingt-trois SEGPA de l'île de La Réunion ont été admis au CAP au bout de deux ans. Cependant, ce chiffre en cache un autre moins flatteur. Le rapport entre le nombre d'admis au CAP en LP publics et privés et le nombre d'élèves potentiellement sortants deux ans auparavant, révèle que seuls 14,4 % des élèves des vingt-trois SEGPA ont eu une scolarité sans discontinuité et positive en terme de réussite à l'examen du CAP.

Au regard de ces résultats, un certain nombre de questions se posent, dont les deux principales dans le cadre de ce travail sont : Comment ces élèves traversent-ils les structures de formation, en l'occurrence le lycée professionnel, après leur scolarité à la SEGPA ? Et quelles sont les dynamiques constitutives de leur parcours scolaire qui font que si peu d'entre eux obtiennent leur diplôme de CAP ou BEP au bout de deux ans ? Pour y répondre de manière précise et la plus objective possible nous allons nous appuyer sur les résultats de notre investigation auprès de douze SEGPA.

2. Situation des élèves sortants des douze Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté de notre terrain d'étude après deux ans

Tout d'abord, précisons qu'au moment où nous concluons ce travail, le service statistique du rectorat ne peut fournir de données précises quant à la réussite des élèves de SEGPA hors des LP publics et privés. L'analyse a donc nécessité d'autres investigations. Le tableau suivant présente le résultat de l'enquête que nous avons menée auprès des divers organismes de formation professionnelle : CFA, CFAA, MFR. Dès lors complétée des résultats en LP publics et privés, notre investigation présente un état quasiment exhaustif de la situation scolaire au terme de deux ans après la SEGPA pour l'ensemble des élèves de notre terrain d'étude, ce qui représente 52,2 % – 341/653 – de la population potentiellement sortante des vingt-trois SEGPA de l'île de La Réunion en juillet 2005.

Tableau 19 : Réussite des élèves de douze SEGPA dans les structures de formation professionnelle à La Réunion (effectif absolu)

SEGPA	Effectif d'élèves sortants des 12 SEGPA : année scolaire 2004-2005	Sort réel à la rentrée scolaire 2005-2006								Nbre d'élèves dans une structure de formation professionnelle en début année 2005-2006	Admis au CAP en 2007
		Redouble 3ème SEGPA+LP privés	CIPPA	LP publics		LP privés CAP	CFA	CFAA	MFR		
				CAP	BEP						
SEGPA-A	33	2+2 en LP privés	2	7		5	2	1		15	5
SEGPA-B	37	3		14		5	1			20	6
SEGPA-C	18			7			2			9	3
SEGPA-D	30	1		19		3				22	8
SEGPA-E	29	2	1	7			2	1	3	13	5
SEGPA-F	30	1 en LP privé	1	20	1		2			23	7
SEGPA-G	33	1	1	13	1		2		3	19	8
SEGPA-H	32		1	20	3			1	1	25	4
SEGPA-I	32	2	5	9	1		1	1		12	5
SEGPA-J	17	2	4	9						9	6
SEGPA-K	33		5	10						10	5
SEGPA-L	17	1		9	1	1	2	1		14	1
Totaux	341	17	20	144	7	14	14	5	7	191	
Réussite examen 2007				56	0	2	3	0	2		63

Rappelons qu'au terme de leur scolarité, en classe de troisième, cent treize des trois cent quarante et un élèves de notre terrain d'étude ont « disparu » du système scolaire – *cf. supra* tableau 17, p. 387 –, c'est-à-dire sortis de leur SEGPA sans orientation, ni qualification. Ce qui représente 33,1 % de l'effectif sortant de la classe de troisième de nos douze SEGPA en juillet 2005.

Parmi les redoublants, nous avons perdu trace de huit élèves dans l'année même de leur redoublement, deux élèves ont triplé leur classe de troisième en SEGPA, deux ont mis fin à leur scolarité au terme de leur première année au LP en 2007, et deux sont sortis du système en 2008, dont un de la SEGPA-B a réussi son CAP. A propos des trois élèves – deux de la SEGPA-A et un de la SEGPA-F – qui ont redoublé leur classe de troisième en LP privés, nous avons déjà évoqué leur histoire dans le chapitre précédent – *cf. supra* p. 389 –

Concernant les vingt élèves orientés en classe CIPPA (MOREMO), nous avons perdu trace de dix-huit élèves, un élève a mis fin à sa scolarité en fin de première année en LP public en 2007, et une élève de la SEGPA-E a été admise au CAP en 2008.

Pour revenir à la situation des cent quatre-vingt-onze élèves affectés dans une structure de formation professionnelle et en première année de CAP, nous observons que soixante-trois seulement sont admis au CAP deux ans plus tard, soit 33 %. Mais ramené aux trois cent quarante et un élèves inscrits et potentiellement sortants en fin d'année scolaire 2004-2005, cela correspond à 18,5 %. Parmi les sept affectés en BEP, aucun n'est arrivé au terme de sa formation. Sur les quatorze orientés en première année de CAP en LP privés, uniquement deux ont réussi leur examen au bout de deux ans ; en CFA des métiers, trois admis sur quatorze, en MFR deux réussites sur sept, et en LP publics cinquante-six sur cent quarante-quatre ont réussi.

Que s'est-il donc passé pour les cent vingt-huit – 191 - 63 – élèves qui ne figurent pas parmi les admis au CAP au bout de deux ans après la SEGPA ? Le tableau suivant présente un état de leur situation.

Tableau 20 : Répartition des effectifs sortis sans qualification

Nbre d'élèves dans une structure de formation professionnelle en début année 2005-2006	Sortis au cours de la première année	Sortis en deuxième année	Non admis à l'examen mais présents aux épreuves	Admis au CAP en 2007
191	84	19	25	63
	84 + 19 + 25 = 128			
	128 + 63 = 191			
191 + 17 Redoublants + 20 CIPPA + 113 « disparus » = 341 élèves sortants en juillet 2005				

Ainsi, ils sont quatre-vingt-quatre, soit 44 % des cent quatre-vingt-onze, à avoir mis un terme à leur scolarité avant la fin de la première année, toutes structures de formation professionnelle confondues, ce qui constitue un effectif important. Dix-

neuf sont sortis au cours de la deuxième année et ne se sont pas inscrits à l'examen. En fait, la plus grande partie de ces élèves était déjà dans un processus de rupture scolaire dès la première année. Parmi ceux qui sont passés en deuxième année, vingt-cinq des élèves se sont présentés à l'examen du CAP mais n'ont pas été admis.

Reste à comprendre maintenant pourquoi ces élèves ne terminent pas leur scolarité de manière positive dans les structures de formation professionnelle. Que ce soit en première ou en deuxième année, les « abandons » sont prédominants et les dynamiques explicatives, cumulatives à certaines déjà mises au jour dans les chapitres précédents, sont multiples.

2. 1 - L'abandon comme processus

Tout d'abord, rappelons qu'au cours de la première année et la deuxième année au lycée professionnel, pas moins de cent trois – 84 + 19 – élèves sur cent quatre-vingt-onze sont sortis du LP précocement. Parmi ceux là, nombreux disent qu'ils ont « *abandonné* ».

Ce que nous appelons « abandon » est en fait qualifié dans les travaux récents¹ par les termes de « *rupture scolaire* », « *déscolarisation* », « *décrochage scolaire* », etc. Dans notre analyse, nous optons pour celui d'« abandon » car c'est le terme employé en grande partie par les élèves rencontrés. D'autres disent « *j'ai quitté le lycée* ». Nous allons y revenir. « Abandonner » signifie que l'élève quitte définitivement le système scolaire. Cependant, nous allons le voir, l'abandon est un processus dont la dynamique ne relève pas de la seule responsabilité de l'élève.

¹ Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (dir.), op. cit.. Fabienne Tanon, *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'Harmattan, 2000. Ville-Ecole-Intégration, *Le décrochage scolaire : une fatalité*, n°122, septembre 2000. Carole Asdih et Christiane Carré (Coord.), op. cit.. Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), op. cit.. La nouvelle revue de l'AIS, *Décrochage scolaire et déscolarisation*, Editions du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, n°24, 4^{ème} trimestre 2005.

Prenons comme exemple la SEGPA-L située dans une zone rurale assez distante de l'ensemble des structures de formation professionnelle susceptible d'accueillir les élèves de SEGPA. Au terme de deux années après la SEGPA, un seul des quatorze élèves admis dans les structures de formation professionnelle sortant en juillet 2005 a réussi l'examen du CAP en juillet 2007. Que sont devenus les treize autres élèves ? Neuf élèves sont sortis au cours de la première année. Trois, qui sont passés en deuxième année, n'ont pas été inscrits à l'examen, et un scolarisé au CFA n'a pas été admis au CAP pour motif d'absences intempestives. Parmi les neuf sortis en première année, un seul élève s'est orienté vers un contrat d'apprentissage et a obtenu son CAP en juillet 2008, c'est-à-dire trois ans après sa sortie de la SEGPA.

Dans le processus d'abandon au cours de la première année, l'éloignement entre les structures de formation professionnelle et le lieu d'habitation des élèves est un élément qui revient souvent dans les propos de ces derniers et de leurs parents. Christian, élève de la SEGPA-L qui a abandonné le LP au bout d'une semaine, nous dit : « *Moi j'aimais bien là-bas [le LP]. Mais c'était trop loin, il y avait pas de transport. Je voulais rentrer à la maison le soir. Je dormais pas bien là-bas [à l'internat]. Je regrette un petit peu d'avoir quitté l'école. Mais ce qui est fait est fait* ». Et pour sa mère, le lycée professionnel « *c'était trop loin, il n'y avait pas de transport. Il fallait aller le chercher le vendredi et le ramener le lundi. Ce qui nous fait partir à 3 heures du matin. J'avais dit de ne pas l'envoyer là-bas, mais ils [les agents de l'équipe éducative de la SEGPA-L] n'ont pas tenu compte de mes indications.* » Sur les neuf élèves issus de cette SEGPA qui sont sortis en première année de LP, cinq nous disent que « *le lycée est trop loin* ». Ici, il est intéressant d'observer que l'abandon du système scolaire n'est pas lié au rejet catégorique de l'École dans son ensemble, comme ont pu l'affirmer certaines recherches à propos des élèves déscolarisés¹. Même, si nous avons pu constater que deux élèves de la SEGPA-C, dont un a abandonné dès la première année, ont choisi un lycée professionnel très éloigné de leur lieu d'habitation pour prendre de la distance avec leur milieu familial au sein duquel ils subissaient d'énormes pressions, il n'en

¹ Par exemple Jacqueline Costa-Lascoux et Olivier Hoibian, « Du dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation » in Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), op. cit., p. 109.

demeure pas moins que, dans le processus des sorties précoces du LP, il est aussi nécessaire de tenir compte, du moins en ce qui concerne les élèves les plus fragiles, de la distance de l'établissement scolaire à leur lieu d'habitation.

Cependant, dans cette dynamique, les parents sont parfois acteurs. C'est à dire que malgré eux, il arrive que leur discours n'encourage pas leurs enfants à persister dans l'effort : « *J'ai dit. Si il veut aller au lycée¹ il y va. Comme c'est difficile et c'est loin, si il veut arrêter il arrête* » (père de Pascal élève issu de la même classe que Christian). Pour ce père, la question de l'éloignement du LP se pose également pour son deuxième fils, scolarisé en SEGPA, alors qu'il est dans la phase d'orientation au moment de notre enquête : « *Et là comme c'est trop loin pour Julian. Comment on fait là ? [...]. Là il a fini [le collègue], mais là-bas [le LP] c'est trop loin, il peut pas aller là-bas.* » Il faut comprendre que ces parents ont parfois mis un terme à leur propre scolarité pour les mêmes raisons : « *Moi je suis arrivé jusqu'en CM2. J'ai arrêté. Après je suis parti travailler dans les champs. En ce temps là, il fallait descendre tout le sentier [...], cinq à six kilomètres à pied pour aller prendre le bus sur "Mare à Vieille Place"². Nous, en ce temps là on avait pas trop les moyens – rires –, on pouvait pas aller plus loin que le primaire. Il fallait aller à Salazie à pied. Et à Salazie le bus était rare. [...]. Il y a certains [jeunes de sa génération] qui auraient bien aimé aller plus loin que l'école primaire. Mais en ce temps là, on n'avait pas trop les moyens* » (père de Pascal et de Julian).

La question de l'éloignement du LP par rapport au lieu d'habitation familiale se pose donc avec acuité et peut être un élément déterminant dans la poursuite de scolarité des élèves. C'est ainsi que Gladys, issue de la même classe que Christian et Pascal, admise à l'origine dans une section du CAP « Restaurant » dans un lycée professionnel très éloigné de son lieu d'habitation, a préféré refuser l'affectation et demander une réorientation dans un établissement plus près de chez elle. Par défaut, elle s'est retrouvée en BEP « Techniques du géomètre et de la topographie. » Or, pour le BEP, les compétences scolaires demandées sont autres que celles nécessaires

¹ En fait, ce père confond le LP et le CFA. Pascal est au CFA tout aussi éloigné du domicile familial.

² Un lieu dit.

pour la préparation du CAP. Dès lors, ce n'est pas un hasard si au bout d'une semaine Gladys disparaît du lycée professionnel.

De l'analyse ci-dessus il ressort clairement que les sorties précoces du LP, dans le cadre précis de la scolarité des élèves que nous analysons, sont aussi liés au lieu d'habitation des élèves, avec comme image de fond l'histoire scolaire de leurs parents. Cependant, n'oublions pas que le processus d'abandon est beaucoup plus complexe, et que, par exemple, le poids de l'âge d'obligation scolaire jusqu'à seize ans peut y participer de manière significative. C'est-à-dire qu'à partir de cet âge, autant l'institution scolaire peut exclure un élève sans lui proposer d'orientation, comme nous l'avons vu dans le chapitre VII, autant nous avons rencontré des parents qui considèrent qu'après seize ans l'enfant, peut mettre un terme à sa scolarité. Laure, élève de la SEGPA-C affectée au LP, n'a pas confirmé son inscription car sa mère considère que « *le lycée est trop loin [...] et de toute façon elle a seize ans* ». Et à la SEGPA-K, une mère qui a refusé l'affectation de sa fille dans un lycée professionnel d'une ville voisine nous dit : « *[...] Elle ne pourra pas prendre le bus, se déplacer loin et puis elle a seize ans, elle peut arrêter, moi je suis arrivée en fin d'études.* » Ainsi, nous voyons combien la distance de l'établissement, l'âge d'obligation scolaire et l'expérience scolaire de cette mère pèsent dans sa décision de mettre un terme à la scolarité de sa fille. Toutefois, précisons que tous les parents n'ont pas cette attitude et ne réagissent pas de la sorte face à la scolarité de leurs enfants. Néanmoins, ces cas existent et il ne faut pas les passer sous silence.

L'éloignement du lycée professionnel du domicile familial ne participe pas uniquement au processus d'abandon de scolarité ; il est également un élément de poids significatif dans le processus d'élaboration du projet professionnel. Vanessa, élève de la SEGPA-C changera plusieurs fois de projet de formation au rythme des refus successifs de ses parents qui ne souhaitent absolument pas qu'elle s'éloigne du domicile familial pour suivre sa scolarité. Au cours d'une rencontre informelle, nous lui avons demandé de nous décrire ce qu'elle souhaitait faire après la SEGPA. Lisons dans son intégralité le texte très explicite et très bien rédigé : « *Après la SEGPA et même avant la SEGPA je voulais faire en premier le métier de secrétariat*

parce que je trouve que c'est bien ce métier et parce que on doit beaucoup parler et s'exprimer et j'adore ça. Mais le problème c'est que ce métier c'est un niveau de BEP et quand on sort de la SEGPA on est obligé de choisir des métiers de CAP. Mais c'est normal parce que c'est immédiat et malheureusement je suis obligée de faire une croix sur ce métier. Puis j'ai fait des stages dans un pressing que j'ai bien aimés, j'ai voulu continuer cette formation au lycée mais je ne pourrai pas parce que la formation existe au lycée de Saint Benoît et maintenant ce sont mes parents qui veulent pas m'envoyer parce qu'ils trouvent que c'est trop loin et qu'il y a beaucoup de bordel. Et là-dessus aussi je fais une croix. Et maintenant mon dernier choix c'est d'aller chercher un patron pour faire un contrat d'apprentissage au centre de formation pour apprentis. » Vanessa fera les démarches et rencontrera un artisan fleuriste dans l'objectif de préparer un contrat d'apprentissage. Face à son audace et à sa ténacité, celui-ci adhère à son projet. En revanche, il lui demande de faire des périodes d'essais dans le but d'évaluer sa réelle motivation et son sérieux dans les situations de travail en entreprise. Motivée, Vanessa accepte le contrat et pendant trois demi-journées par semaine elle fait des essais. Au cours des trois premières semaines, tout se passe très bien jusqu'au moment où elle explique à sa mère que le centre de formation pour apprentis dans lequel elle devra suivre des cours se trouve relativement éloigné du domicile familial et qu'elle envisage un hébergement à l'internat. Inquiète de cet éloignement, sa mère lui demande de changer de projet. Ainsi, non sans regret et mal-être, Vanessa abandonne en commençant par arriver en retard en entreprise puis finalement à ne plus y aller. Dans la phase d'orientation, au moment de faire ses vœux après de nombreuses hésitations et des phases de découragement caractérisées par de nombreuses absences et maints retards scolaires, elle finit par postuler pour les formations suivantes : en premier vœu, CAP « Assistant technique en milieux familial et collectif », en deuxième, CAP « Employé de vente spécialisé en produits alimentaires » ; et en troisième vœu, CAP « Employé de vente spécialisé de produits d'équipement courant ». *In fine* Vanessa est affectée au lycée professionnel distant de chez elle de quelques minutes dans la section CAP « Assistant technique en milieux familial et collectif ». Elle s'y rend à pied. Après une première année assez difficile au cours de laquelle la question de l'abandon fut abordée de manière

récurrente, à la grande surprise de sa mère, elle décroche son CAP. Ainsi Vanessa est la première diplômée de sa famille. Sa sœur aînée, issue également de SEGPA, a abandonné au cours de la deuxième année au LP ; ses parents n'ont pas de diplôme et ont été très peu scolarisés.

De l'analyse ci-dessus, loin d'être exhaustive, si nous retirons que l'éloignement du lycée professionnel participe au processus d'abandon et de sortie sans qualification des jeunes rencontrés, nous déduisons que l'âge limite d'obligation de scolarisation, ainsi que le discours et l'expérience scolaire des parents sont des éléments qui participent à ce processus. Par ailleurs, l'histoire de Vanessa révèle que l'éloignement du LP du domicile familial est également un élément qui influe sur le processus de construction du projet de formation professionnelle.

Cependant, le terme « abandonner » n'est pas le seul employé par les jeunes rencontrés pour qualifier leur sortie précoce du système scolaire ; certains disent aussi « *j'ai quitté le lycée* », ce qui révèle en fait d'autres dynamiques de sorties du système éducatif sans qualification des élèves de SEGPA.

2. 2 - « *J'ai quitté le lycée* »

Au lycée professionnel, l'objectif immédiat est la préparation d'un métier certifié par un diplôme et les processus s'accélèrent. « *Le temps du lycée est celui de la formation d'une expérience plus complexe parce que chacun des principes qui la constitue acquiert de l'autonomie et se trouve redéfini. Les mécanismes de socialisation deviennent plus hétérogènes et le travail de l'acteur sur lui-même est plus intense. C'est là que l'individu émerge pleinement de la socialisation scolaire ou, au contraire, qu'il se sent emporté par le sentiment de sa destruction et de son incapacité* »¹. L'élève mis à l'épreuve de la vie lycéenne est face à son avenir immédiat et il doit faire des choix. C'est ainsi que Pierre, issu de la SEGPA-B, en

¹ François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996, p. 241.

première année de CAP « Installateur sanitaire », connu comme un élève « *non travailleur* », « *paresseux* », « *très agité* », « *perturbateur* », voire « *violent* » nous dit : « *j'ai un contrat sur ma tête. Si je me calme pas, je suis viré. Il faut que je me calme. [...]. Si j'arrête pas de bouger, ils me jettent dehors* ». L'âge d'obligation scolaire passé, la marge de manœuvre de ces élèves est réduite et dans le cas de la persistance de leurs écarts à la norme scolaire, tant du point de vue des apprentissages que du point de vue comportemental, les équipes éducatives du LP les mettent face à leurs responsabilités. Même si ce n'est pas formulé de cette manière et si ça n'est pas avoué, le « *contrat* » dont nous parle Pierre est un pacte de bonne conduite que le jeune doit respecter s'il veut continuer à faire partie de la communauté lycéenne. De l'école primaire à la SEGPA, Pierre n'a jamais respecté les pactes de bonne conduite, et de la classe de quatrième à celle de troisième nous l'avons plus souvent observé à l'extérieur, dos contre le mur où déambulant dans la cour, qu'à l'intérieur de la classe, ce qui est corroboré par les propos de son professeur principal : « *C'est un brigand, il fout le bordel, il ne veut pas travailler, il taquine les autres dans la classe. Souvent, je le mets à la porte. Il fait des séances de dix minutes dehors et il rentre en classe en suite* » (PE classe de troisième). Et pour son professeur d'atelier en classe de quatrième « *il n'est pas méchant, il n'est pas bête. Mais il est fatigué. Le problème, c'est qu'il ne se rend pas compte qu'il lui reste deux ans à passer ici [à la SEGPA]. Il y a déjà une première année entamée et les années passent vite. Il va falloir qu'il fasse un gros effort pour pouvoir rentrer au lycée ou au CFA. Ça va aller vite et il risque de rester sur le carreau [...]. Il s'amuse comme un gamin. Tu ne peux pas l'arrêter* ». Au LP, Pierre est face à lui-même, à ses difficultés scolaires et d'adaptations. Son attitude et son comportement sont le produit d'une longue expérience caractérisée par des dispositions dont il a du mal à se défaire, même sous la pression d'un contrat de bonne conduite à respecter. Faire partie de la communauté lycéenne nécessite d'adhérer à des règles et à des normes auxquelles Pierre a toujours dérogé, et l'obliger à y adhérer l'énerve et le fatigue, ce qu'il dit être à l'origine de sa sortie en fin de première année de LP : « *C'est énervant, ça fatigue, tout le temps le contrat, le contrat. J'ouvre la bouche on me dit le contrat, je rigole on me dit le contrat c'est fatiguant. C'est pour ça que j'ai quitté le lycée.* »

Martine, élève de la SEGPA-C – cf. chapitre VI – qui nous dit qu'elle a « *quitté le lycée* », est en fait sortie au bout d'un an après « *de nombreuses bagarres* » entre pairs, tant en cours, à l'internat, dans la cour de récréation qu'à la gare routière. Un des trois CPE du LP nous rapporte que « *les professeurs ne comprennent pas ce qu'elle fait en CAP "Petite enfance", elle est trop agressive !* ». Ce qui ne veut pas dire que l'équipe éducative du LP ne donne aucune chance aux élèves comme Martine ; c'est la persistance de leur comportement déviant qui est problématique. Dans le cas de Martine, l'équipe éducative, dont la CPE que nous avons rencontrée à deux reprises, et le proviseur ont tenté de « *la ramener sur le droit chemin* », comme ils le disent. Mais les problèmes de violence entre pairs trop importants et les mauvaises notes cumulées aux difficultés familiales devenant compliqués à gérer, Martine a préféré quitter le LP en fin de première année.

Dans cette dynamique de violence, certains élèves sont amenés d'eux-mêmes à mettre un terme à leur scolarité au LP. Un jeune de la SEGPA-L faisant partie du groupe des neuf ci-dessus sortis précocement du LP nous raconte : « *J'ai quitté le lycée. Il y avait trop de bagarres, de violences entre les gars de Salazie et de Saint Benoît. Les gars i venaient nous attaquer.* »

C'est ainsi que la violence entre pairs et entre jeunes de villes différentes participe au processus de sortie précoce des élèves de SEGPA des structures de formation professionnelle. Au regard de ce que nous avons pu observer, ce phénomène n'est pas à négliger et les cas ci-dessus ne sont pas isolés. Lorna, élève de la SEGPA-K, a préféré mettre un terme à sa scolarité en première année de CFA, sans prévenir sa mère, car elle avait « *beaucoup de problèmes de bagarres* » avec ses camarades de classe. A la SEGPA-C, qui est une structure située dans une zone rurale comme la SEGPA-L, certains élèves affectés au LP n'ont pas confirmé leur inscription de « *peur de se faire attaquer par les élèves de la ville* », comme ils le disent. Ce même phénomène a également été observé dans une étude récente sur « *La délinquance juvénile à La Réunion* », au cours de laquelle Laurent Médéa constate que les jeunes de la ville du Port refusent « *d'aller travailler ou se former*

en dehors »¹ de celle-ci, car ils considèrent ceux des « *autres villes comme des ennemis potentiels* »².

Cependant, l'expérience scolaire des élèves de SEGPA dans les structures de formation professionnelle n'est pas tramée uniquement par des phénomènes de violence ; la scolarisation en LP est également la découverte d'une nouvelle culture scolaire.

B – Les élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté face à la culture lycéenne

De la même manière que Stéphane Beaud l'a observé chez les lycéens issus de familles populaires qui intègrent l'université, les élèves de SEGPA orientés en lycée professionnel se retrouvent, dès la première année, face à une culture scolaire qui semble pour beaucoup d'entre eux quelque peu « contraignante » et surtout « étrangère » à leurs culture scolaire et à leurs dispositions acquises, résultat de leur trajectoire jusqu'à la SEGPA avec le statut d'élèves porteurs de « grandes difficultés ». Au lycée, « *il leur manque [...] une capacité d'autocontrainte au travail scolaire et une croyance en leur avenir scolaire et professionnel qui, toutes deux, se construisent dans la longue durée, à l'occasion des nombreux rites de confirmation et de consécration qui jalonnent la carrière scolaire.* »³

Vanessa, que nous avons déjà rencontrée ci-dessus et avec qui nous avons gardé contact, nous écrit du lycée professionnel : « *[...] A la SEGPA c'est juste qu'il manque des heures de cours parce que c'est pas assez pour les élèves, il leur faut plus d'enseignement général parce que les élèves qui rentrent en SEGPA ce sont des élèves qui ont des difficultés à l'oral et à l'écrit et il est nécessaire pour les futurs lycéens d'avoir plus de cours mais pas que les stages à faire.[...]. Dès le premier*

¹ Laurent Médéa, *La délinquance juvénile à La Réunion*, Rapport de recherche, Janvier 2007, p. 86.

² Ibid.

³ Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation*, Paris : La Découverte, 2004, p. 159.

jour au lycée j'avais peur, j'étais stressée parce que je rentrais dans un nouvel établissement. J'étais surprise de voir qu'il y avait que des filles dans ma classe. [...]. Au niveau des cours au début de la rentrée j'ai tout pris à la légère, on nous donnait des leçons à apprendre chez nous, j'apprenais pas. Pour moi je croyais que c'était inutile parce que je disais que c'était facile et quand on faisait des devoirs en classe je gagnais la moyenne mais je savais qu'au fond de moi que je pouvais faire mieux et j'avoue que j'ai commencé à avoir un comportement insupportable mais les profs m'ont mis les points sur les i tout de suite. Au niveau des camarades je commençais à les suivre dans la mauvaise direction [...], j'ai dérivé au premier trimestre [...]. »

Précisons que sur le plan scolaire, Vanessa est une très bonne élève, au point qu'à plusieurs reprises, les enseignants se sont interrogés sur sa présence à la SEGPA ; même, au cours de l'examen du Certificat de Formation Générale, les membres du jury lui ont demandé ce qu'elle y faisait. Elle a un très bon niveau en lecture et en écriture et manie avec aisance le langage oral. Ce qui lui permet d'ailleurs d'avoir ce recul et de mesurer l'importance des savoir-lire, écrire, parler pour traverser le LP sans encombre. Il faut comprendre aussi qu'en classe au LP, Vanessa est chargée d'aider deux de ses camarades issus de SEGPA : « *Le professeur m'a confié deux élèves de mon groupe parce qu'ils ont de grosses difficultés à l'écrit et à l'oral. Je dois les aider et ils sont toujours à côté de moi. Ils sont très bons en pratique : cuisine, MHL. C'est que dans les matières générales qu'ils ont des difficultés* ». Mais en parlant des difficultés de ses camarades, c'est aussi de son expérience scolaire qu'elle parle. Cette nouvelle expérience lycéenne lui permet de faire un retour sur sa scolarité, et au regard des difficultés de ses camarades, elle a le sentiment que le problème vient de la scolarité à la SEGPA : c'est-à-dire que les élèves ont trop peu d'heures de cours d'enseignement général au regard de leurs difficultés dans le domaine de la maîtrise de la langue française. Ce que dit Vanessa concernant le nombre d'heures de cours est le résultat de sa propre expérience à la SEGPA. Si elle s'en sort honorablement au LP puisqu'elle termine sa scolarité en étant admise au CAP, ce n'est pas le cas de tous les élèves, comme nous l'avons vu ci-dessus, dont fait partie Sacha qui, pour sa première

orientation, n'a pas pu s'adapter à la nouvelle culture lycéenne. Au cours du premier trimestre, elle a demandé un retour à la SEGPA. C'est au travers de l'histoire de Sacha qui été aussi scolarisée à la SEGPA-C que nous allons tenter d'éclaircir les propos de Vanessa concernant le faible nombre d'heures de cours à la SEGPA-C.

1. Sacha : le retour à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Sacha est le troisième enfant d'une fratrie de trois filles. Même si son père maçon a connu officiellement de nombreuses périodes de chômage, dans les faits, il a toujours travaillé. La mère, Mme D., femme de ménage occasionnelle, nous dit que son mari « *s'est toujours débrouillé* » et que sa famille n'a jamais manqué de rien. Les deux parents ont eu une scolarité très courte. De son parcours qui se termine en classe de cours moyen, le père garde un souvenir très vague. En revanche, Mme D. est assez fière de sa trajectoire et nous dit qu'elle aurait aimé aller jusqu'au certificat d'étude. Mais ses parents malades avaient besoin d'elle au domicile familial.

L'aînée des trois enfants est handicapée. Selon Mme D., Sacha est porteuse de l'empreinte du handicap de sa sœur : « *Elle a mal vécu la maladie de H.* », nous dit-elle. Cependant, elle nous révèle aussi qu'elle ne pouvait pas toujours consacrer du temps à Sacha. Ce qui, selon les travaux de Régine Scelles, psychologue clinicienne, n'a certainement pas été sans influence sur la scolarité de Sacha : « *Je percevais la souffrance des frères et sœurs des handicapés que je suivais, et j'assistais parfois à une escalade dans la gravité des symptômes. [...]. Parfois, leurs résultats scolaires se dégradent brutalement, parfois même ils déprimaient.* »¹

La deuxième fille est titulaire du CAP « Petite enfance » et occupe un emploi d'Agent Territorial Spécialisé en Ecole Maternelle (ATSEM). C'est le cursus que souhaite suivre également Sacha. A la question, quel métier veux-tu faire ? Elle

¹ Régine Scelles, *Fratrie et handicap. L'influence du handicap d'une personne sur ses frères et sœurs*, Paris : L'harmattan, 1997, p. 11.

répond, tant par écrit qu'en entretien avec la même détermination : CAP « Petite enfance », « *parce que j'ai déjà fait un stage à la maternelle et ça m'a plu.* »

Cependant, cette envie déterminée de préparer le CAP « Petite enfance » ne sera pas suffisante pour assurer à Sacha un parcours sans heurts au lycée professionnel. Force est de constater qu'entre la culture scolaire de la SEGPA et celle du lycée professionnel, l'écart est trop important. La grande motivation de Sacha et son fort investissement dans les apprentissages scolaires ne lui suffiront pas pour faire face à la nouvelle organisation et au nouveau rythme de travail imposé.

L'écart réside d'abord au niveau de son emploi du temps. A la SEGPA-C, de la sixième jusqu'à son orientation en lycée professionnel, elle ne travaillait pratiquement que les matinées, avec une moyenne de 23 heures par semaine. Au lycée, son emploi du temps est de trente-trois heures par semaine. Elle y est tous les jours, et trois après-midi par semaine, elle a cours pendant quatre heures, ce qui ne lui était jamais arrivé à la SEGPA. Les deux dernières années passées à la SEGPA, elle avait une fois par semaine deux heures de cours un après-midi. Aussi l'éloignement du lycée de son domicile et son emploi du temps chargé ont pour effet de la faire partir de chez elle très tôt le matin et de rentrer beaucoup plus tard le soir : « *Réveil à quatre heures trente du matin pour être à la gare routière à six heures* ». Le retour le soir à la maison a lieu vers dix-neuf heures : « *J'ai beaucoup de devoirs à faire à la maison, je rentre trop tard* ». Un deuxième écart, et non de moindre importance, est à relever dans les enseignements réels dispensés à la SEGPA-C. L'essentiel des cours s'articule autour des matières telles que le français, les mathématiques, l'enseignement technologique et professionnel. Dès lors, au lycée, Sacha fait des découvertes : la biologie, les sciences sanitaires et sociales, les sciences physiques, l'éducation civique, juridique et sociale, les arts appliqués culturels et artistiques et l'histoire-géographie sont des disciplines pratiquement nouvelles pour elle.

Cette charge soudaine de travail supplémentaire, additionnée au temps passé dans le trajet, déstabilisent Sacha et ne lui laissent pas le temps de réagir à ses

difficultés d'apprentissage : « *Les devoirs sont trop difficiles* », « *je révise mais j'ai pas le temps de tout réviser.* » Ses premières notes sont catastrophiques. En maths : 0,5 sur 20 à la première évaluation et 2,5 sur 20 pour la deuxième. En anglais : 3,5 sur 20 puis 7,5 sur 20 et le professeur note sur sa deuxième copie, « *il faut absolument apprendre ses leçons* », alors qu'elle fait des efforts considérables en ce sens. En biologie, qui est une discipline nouvelle pour elle, sa première note est sans appel : 0 sur 20 et après le deuxième contrôle de connaissances elle a « *pris un coup sur la tête* » : 1 sur 20. Dans une discipline spécifique, MHL, la note de 0,5 sur 20 ne récompense pas ses efforts intenses des premières semaines. Dans une correspondance écrite que Sacha a établie avec une de ses enseignantes de la SEGPA qui lui donne des conseils, certains passages sont explicites quant à son désarroi : « *Madame j'ose pas parler en classe, que dois-je faire. Le plus dur pour moi c'est l'anglais, maths. Quand il y a un contrôle je révise mais je retiens pas.* »

L'abandon d'une de ses copines venant de la SEGPA ne va pas la rassurer, et *in fine* elle va s'isoler. Ses premières notes ont de grandes conséquences sur sa motivation et son moral et le doute s'installe. Après le deuxième devoir de biologie, elle pris sa décision : « *Je vais arrêter.* » Mais comment le dire à ses parents, et quoi faire ? Elle entreprend en secret des démarches auprès de la directrice de son ancienne SEGPA. Cette dernière lui fait savoir qu'il reste une place, et que si elle le souhaite, elle peut revenir pour une année. Cette information se traduit par un soulagement pour Sacha. Sans prévenir ses parents, elle fait part au service administratif du lycée professionnel son intention de retourner à la SEGPA et demande *ipso facto* son certificat de radiation qu'elle obtiendra suite à des échanges téléphoniques entre la directrice de la SEGPA et les agents éducatifs du lycée professionnel. C'est seulement au terme des démarches pour la validation du dossier que Sacha informe sa mère, qui, du coup, est aussi « *soulagée* ».

Après son année supplémentaire à la SEGPA, Sacha sera orientée dans la section du Certificat d'Aptitude Professionnel Agricole -Service en Milieu Rural (CAPA-SMR), à la Maison Familiale Rurale. Cette nouvelle réorientation, elle la préparera minutieusement. Elle sait qu'elle va rencontrer des « *difficultés* » comme

au lycée professionnel. Voici ce que nous relevons dans sa correspondance avec l'enseignante de SEGPA : « *Madame [...] quand je vais partir à la maison familiale rurale je vais travailler dur pour réussir. Mais j'étais pas prête pour aller au lycée.* » Ces mots de Sacha montrent bien qu'elle est consciente de ses difficultés, et que si elle veut réussir, elle doit faire de gros efforts.

Elle se retrouve avec les mêmes difficultés qu'en lycée professionnel, mais cette fois-ci, étant interne pendant les semaines de cours au centre de formation, elle bénéficie d'un accompagnement pédagogique qui lui est très bénéfique. Et même si c'est difficile, elle s'accroche. Encouragée par l'enseignante de SEGPA devenue une amie, elle écrit : « *Moi je vais très bien. A la Maison familiale rurale ça se passe très bien, c'est très joli là-bas* », « *au niveau des cours c'est très dur mais je m'accroche. J'essaie de comprendre mais j'arrive pas à retenir* ». Même si elle n'aime pas certains de ses stages en entreprise, elle fait l'effort d'être présente : « *Jusqu'au mois de juillet je reste dans le même stage, là je suis en vente mais j'aime pas.* »

Au terme de ses deux années à la MFR, Sacha sera admise au CAPA-SMR. Cependant, à notre dernière rencontre deux ans plus tard, elle ne travaillait pas et était toujours à la recherche d'un emploi avec le souhait d'exercer en école maternelle comme sa sœur.

Toutefois, tous les élèves qui ne s'adaptent pas à la culture lycéenne n'ont pas la possibilité de retourner dans leur SEGPA d'origine. Sacha est la seule que nous avons repérée en trois ans d'enquête de terrain, et pour certains d'entre eux, cela est même hors de question au regard des « souffrances » qu'ils ont causées dans les équipes éducatives. Bertrand, de la SEGPA-K, a mis un terme à sa scolarité après deux mois dans la section du CAP « Agent d'entreposage et de messagerie », parce qu'il nous dit ne rien comprendre à ce qui se passe en classe au LP, et pour lui, il y a trop d'heures d'enseignement général et pas assez d'heures d'atelier : « *Je ne comprenais pas du tout, je ne comprenais pas c'était trop dur. [...]. Il y avait trop de cours et pas assez d'atelier.* » Il nous précise qu'il « *ne regrette pas d'avoir*

quitté l'école. C'est mieux comme ça, je travaille ». Depuis qu'il a quitté le LP, il travaille au rythme des emplois qui lui sont proposés par une agence d'intérim.

Pour Thierry, de la même SEGPA que Bertrand, le scénario est le même. Affecté dans la section du BEP « Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques », il a mis un terme à sa scolarité au bout d'un mois : « *Je n'arrivais pas à suivre, c'était difficile, je comprenais rien* ». Selon sa mère, Thierry « *ne comprenait pas les exercices en français. Il ne sait ni lire ni écrire, c'était difficile pour lui. En atelier ça allait, mais c'est en classe que ça n'allait pas. Il a honte de ne pas savoir lire et écrire. C'est pour ça qu'il a arrêté* ».

Il arrive aussi que les professeurs, observant un élève en difficulté d'adaptation, lui demandent de changer de section. C'est ce qui s'est passé pour Israël, camarade de Bertrand et de Thierry. De la section du CAP « Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particuliers »¹, il lui a été demandé de passer dans la section du CAP « Agent de prévention et de sécurité » : « *Les professeurs m'ont dit, je suis pas assez bon. J'ai trop de mauvaises notes il faut trouver autre chose. [...]. C'est les professeurs qui disent que je ne suis pas assez bon et que j'aurai jamais mon CAP. J'ai arrêté au bout de six mois et après ils m'ont dit qu'il restait une place en sécurité. J'aime pas ça, je fais parce qu'il n'y a rien à faire.* » Israël abandonnera quelque temps plus tard.

Patrick, lui, n'abandonnera pas sa scolarité au LP. Pour autant celle-ci n'a pas été facile et il a dû faire des efforts pour s'adapter.

2. Patrick : « *Le lycée c'est un autre monde* »

La scolarité de Patrick à la SEGPA a été « brillante ». Il fait partie des meilleurs élèves de sa classe, il se met toujours à l'écart de ses nombreux pairs perturbateurs et ne participe jamais à leurs actes déviants ; travailleur et apprécié des

¹ Israël fait partie des rares cas d'élèves de SEGPA qui accèdent au CAP « Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particuliers », tout en sachant que ce CAP n'est pas en lien prioritaire avec les classes de 3^{ème} SEGPA.

professeurs à l'unanimité, il a toujours eu de très bonnes notes. Il sait ce qu'il veut et fournit les efforts nécessaires dans l'objectif d'être orienté en lycée professionnel. Il nous dit avec force « *Je veux partir au LP !* » Dès lors, ce qui ressort de son projet d'avenir, que nous lui demandons de rédiger, est clair et réaliste : « [...] *J'ai choisi le métier de conducteur d'engins de travaux publics. Depuis tout petit je rêve faire ce métier, qui me plaît beaucoup. Ça m'intéresse de travailler sur les gros engins de travaux publics, de faire des constructions, des bâtiments et la route. [...]. Pour mon orientation j'ai envisagé de faire ma formation dans un lycée professionnel et d'avoir un CAP de conducteur d'engins de travaux public, même plus vers un BEP.* » A la SEGPA, Patrick fera des stages en entreprise dans le but de découvrir ce métier et de conforter son projet. Ainsi, il met toutes les chances de réussite de son côté.

Même si Patrick nous dit que ses parents ne sont pour rien dans son choix professionnel, son projet, construit au fil des années, est le résultat d'un processus identificatoire très puissant. En effet, le père de Patrick a travaillé comme conducteur d'engins pendant de longues années dans diverses entreprises, et maintenant il occupe un emploi stable en tant que conducteur de poids lourds. Sa mère est agent en contrat précaire et travaille dans une école primaire. Aussi, pendant les vacances scolaires, depuis tout jeune, Patrick accompagne ses oncles conducteurs de tracteurs et de camions, qui par ailleurs sont propriétaires de terrains agricoles dont l'exploitation a été fortement mécanisée ces dernières années. C'est même eux qui lui négocieront, auprès de leurs connaissances, ses stages en entreprise de deuxième année en lycée professionnel.

L'accumulation de très bonnes notes à la SEGPA lui permettra d'être placé en très bonne position pour accéder à la section de CAP « Conducteur d'engins de travaux publics »¹ en lycée professionnel. Ses notes sont le reflet de son investissement scolaire et la moyenne générale qui lui a été attribuée par les

¹ En lycée professionnel public, il existe pour l'ensemble de l'île de La Réunion une seule section de CAP « Conducteur d'engins travaux publics » de douze places, non prioritaire aux élèves de SEGPA. Soixante-dix demandes en premier vœu d'orientation ont été faites pour cette section au moment où Patrick a postulé : Données du SAIO, Rectorat Académie de La Réunion, novembre 2006.

enseignants dans le cadre de la saisie des vœux d'orientation a été de 18,5 sur 20, et sa note de compétence de 20 sur 20. C'était la seule condition pour qu'il puisse accéder à cette formation.

Ainsi, Patrick attend beaucoup de l'École et plus particulièrement du lycée professionnel. Contrairement à un grand nombre de ses camarades de SEGPA, son choix professionnel n'apparaît pas comme un pis-aller, mais comme un projet construit, résultat d'une longue préparation et d'un effort scolaire particulier que l'on peut considérer comme calculé. Pour Raymond Boudon, Patrick est un « *individualiste méthodologique* ».

Cependant, dès les premières journées en tant que nouveau lycéen¹, Patrick fera l'expérience d'un monde qu'il dit ne pas être celui qu'il a connu à la SEGPA, et qui lui semble « *étranger* ». Au cours de notre discussion après deux mois au lycée professionnel, il est triste et il s'interroge beaucoup ; son propos est entrecoupé de nombreux silences et il évite de croiser notre regard. Nous décidons de ne pas poursuivre l'entretien prévu, mais de lui apporter notre aide², en lui expliquant ce qu'on attend d'un lycéen et en lui donnant quelques conseils en méthodologie du travail, et aussi en l'encourageant. Toutefois, sans que nous lui demandions explicitement en quoi le lycée professionnel « *est un autre monde* », Patrick, qui d'ordinaire n'est pas très bavard nous raconte cet écart qui existe entre les deux cadres de socialisation scolaire, SEGPA/lycée. Il nous parle du lycée : « *C'est dommage les élèves viennent pour travailler mais ils [les professeurs] expliquent pas. Ils expliquent mais une seule fois. Après c'est à nous de nous démerder [silence].* » « *Le professeur [de français] i passe plus derrière pour voir si c'est bon [ou] si c'est pas bon. On travaille ! [silence].* » « *En math ça va, en français bof ! bof ! En atelier en un mois on a bien appris sur les moteurs, c'est pas comme à la SEGPA, hein ! Il faut mettre le paquet. »*

¹ François Dubet, *Les Lycéens*, Paris : Seuil, 1991.

² Nous avons formé pendant douze ans des élèves au CAP et au Brevet professionnel (BP) dans la spécialité des métiers de l'électricité ; par conséquent, nous sommes informé du programme de LP, en l'occurrence celui de mathématiques et de sciences physiques.

« *Il y a des professeurs qui expliquent pas bien. Quand on demande à réexpliquer, c'est pas ça. Il [le professeur de mathématiques] dit : " je suis pas une machine. On appuie pas sur "play" et après sur "stop", sur "play" sur "stop"* ». »

Ces seuls propos nous indiquent, sans pour autant tirer de conclusions hâtives, que les pratiques pédagogiques des deux structures SEGPA/Lycée diffèrent. Cette différence est source de difficultés pour les élèves. C'est en tous cas de cette manière que Patrick le ressent, et c'est ce qui était aussi sans doute à l'origine des difficultés d'adaptation de Sacha au LP.

Même si, pour Patrick le « *lycée est un autre monde* », à l'image du comportement des travailleurs faiblement qualifiés qui accèdent à un nouveau poste de travail sans préparation spécifique et sans qualification¹ observés par Bernard Lahire, Patrice se « *démerde* » : « *Le lycée, c'est un autre monde, c'est pas la SEGPA. Si vous savez pas, vous vous démerdez.* » Ces propos seront récurrents au fil de notre discussion : « *vous vous démerdez, on doit se démerder* ». Se « *démerder* » est employé dans son acception académique, au sens propre du mot, « *se débrouiller, se tirer d'embaras* », faire l'effort nécessaire pour ne pas se faire « lâcher », s'en sortir en cherchant de l'aide à l'extérieur du lycée professionnel. C'est ce que fait Patrick en se rapprochant de ses sœurs. L'aînée en BTS « *Communication* » à la chambre de commerce et sa cadette très bonne élève de troisième qui passe en seconde générale lui sont d'une aide inestimable. Dans ses moments de doutes, à la limite de l'abandon scolaire, sa famille lui est d'un grand soutien. Sa mère et son père même s'ils ne peuvent pas l'aider d'un point de vue scolaire, l'encouragent. C'est ce qu'ils ont fait durant toute sa scolarité. Son bilan de savoir de fin de scolarité à la SEGPA, à l'âge de seize ans, nous renseigne sur le rapport que Patrick entretient avec ses parents. A la dernière question du bilan, « *c'est quoi le plus important dans tout ça ?* » il nous répond : « *Le plus important, ma mère et mon père m'ont donné la vie et m'ont mis au monde et me donnent*

¹ Bernard Lahire observe chez les travailleurs faiblement qualifiés et chez « *tous ceux qui sont passés par des modes pratiques d'acquisition d'un travail [...] sans préparation* », « *sans formation spécifique* », une disposition à « *se démerder* », « *se débrouiller* ». On peut comprendre que pour ces travailleurs faiblement qualifiés, la seule manière de s'en sortir est de montrer qu'ils sont capables de tenir un poste de travail : in Bernard Lahire, *La raison des plus faibles...*, op. cit., p. 37-40.

beaucoup d'amour. » Contrairement à la majorité des familles d'élèves de SEGPA, le cadre familial de socialisation de Patrick est très structuré et structurant, même si cela n'a pas été suffisant pour lui éviter une scolarisation en SEGPA après le primaire. Sans nul doute cela a beaucoup compté dans sa scolarité au lycée professionnel d'où il sortira titulaire du CAP « Conduite d'engins de travaux publics ».

C'est ce cadre familial, où l'on est très attentif à la scolarité des enfants, qui permet à Patrick de « tenir », comme il dit, les deux années dans cet « autre monde » qu'est le lycée professionnel. Par ailleurs, savoir se « démerder » constitue « la marque d'un profond pragmatisme : on est à l'intérieur d'une situation qui nous est imposée de l'extérieur et il s'agit de "faire avec", de "s'en sortir", d'adopter une disposition radicalement pragmatique. »¹ Cette disposition est certainement pour quelque chose dans le fait que Patrick n'ait pas abandonné sa scolarité au lycée professionnel dans les premières semaines, comme l'ont fait un grand nombre d'élèves issus de la SEGPA.

Manu, son copain de SEGPA, admis dans la section CAP « Installateur sanitaire » dans le même lycée fait partie du groupe d'élèves qui n'ont pas pu se « démerder » dans cet « autre monde » qu'est le lycée professionnel.

3. Manu : du projet professionnel « irréaliste » au désenchantement par le lycée

Manu est de la même promotion que Patrick et ils sont amis. D'un point de vue scolaire, à la SEGPA, leurs investissements s'équivalent, leurs notes sont identiques et les appréciations des professeurs ne les départagent pas non plus. Cependant, le cadre familial de socialisation de Manu est peu stable, contrairement à celui de Patrick. Manu est l'aîné d'une fratrie de six enfants nés de trois pères différents. Sa mère, qui a été peu scolarisée, occupe occasionnellement un emploi de

¹ Bernard Lahire, op. cit., p. 38.

femme de ménage. Elle est critique par rapport à sa situation professionnelle et nous dit qu'elle n'a « *pas aimé l'école* ». La famille vit essentiellement de diverses prestations familiales et de pensions alimentaires. Dans la fratrie, des tensions existent du fait que certains enfants sont en contact avec leur père alors que d'autres en sont éloignés. Même si elle a eu un parcours scolaire très court, la mère de Manu encourage ses enfants à travailler en classe et elle s'investit dans leur scolarité. Ses enfants ne manquent de rien, ils ont toujours leurs effets scolaires et ils ne s'absentent jamais.

Manu nous dit qu'il doit être « *un modèle* » pour ses frères et sœurs. Ce qui est certainement pour quelque chose dans sa mobilisation pour les apprentissages depuis la classe de quatrième à la SEGPA. Il justifie sa présence dans cette structure par un manque de niveau pour être orienté en collège « ordinaire » : « *Je suis en SEGPA parce que j'ai des difficultés pour lire, comprendre les consignes, les exercices et je suis en retard sur les années scolaires. [...]. J'avais pas le bon niveau. J'avais pas le bon niveau de 6^{ème} normale et je suis venu à la SEGPA.* » S'il mesure l'ampleur des difficultés qu'il a eues pendant sa scolarité à l'école primaire, timidement, il nous laisse entendre qu'il n'a « *pas beaucoup travaillé non plus* ».

Cependant, son projet d'avenir est peu réaliste, voire de l'ordre de l'« imaginaire ». Toute son énergie, il l'emploie à tenter de se persuader et de persuader son entourage qu'il est capable de devenir topographe. Il sait qu'il faut avoir de bonnes connaissances générales pour accéder à un tel métier. Au cours de son cursus à la SEGPA, il effectue ses stages en entreprise à la mairie de sa ville d'habitation, dans le service de l'urbanisme. Son père, coursier et ayant travaillé dans ce service, les négocie pour lui. Ses stages, qu'il décrit avec enthousiasme, tant par écrit que verbalement, sont des indicateurs de sa motivation : « *A la mairie, j'ai fait des plans des maisons, des relevés topographiques pour les routes. Les allègements. J'ai fait des plans sur l'ordinateur. J'ai travaillé sur Auto CAD [logiciel de conception de plans et de dessins assistés par ordinateur et d'une grande complexité d'utilisation]. Il fallait faire des plans pour le chef de chantier pour qu'il puisse voir le plan et les niveaux de la route.* » Il nous indique aussi qu'il a travaillé

seul sur les plans. Son enthousiasme, il le partage avec les enseignants de la SEGPA, à qui il demande de lui apprendre à travailler sur les plans et de lui donner des notions de topographie. Ces derniers n'ayant pas de connaissances spécifiques dans le domaine se retrouvent souvent embarrassés.

Pendant toute sa dernière année à la SEGPA, ses efforts sont concentrés sur la recherche, toujours vaine au demeurant, d'une formation de niveau CAP dans laquelle il pourra se former à devenir topographe. Déçu de ne rien trouver, il révisé son objectif et cherche une formation qui le rapproche des métiers du Bâtiment dans le but de « *faire des plans* ». C'est avec cette idée que, dans le cadre de la procédure d'orientation, Manu fait les vœux suivants dans l'ordre de priorité : CAP « Maintenance de bâtiments de collectivités », CAP « Installateur sanitaire » et CAP « Carreleur mosaïste ». Tous sont en rapport avec les métiers du bâtiment. Avec 18,4 sur 20 de moyenne générale dans les enseignements généraux –maths, français, EPS, etc. – et 20 sur 20 en note de compétence, on aurait pu penser que Manu n'aurait aucune difficulté à accéder à son premier vœu.

Pour les trois vœux, Manu est placé sur la liste supplémentaire : 18^{ème} pour le premier, 15^{ème} pour le deuxième et 23^{ème} pour le troisième vœux. Autant dire qu'avec ce classement, il n'a aucune chance d'intégrer le lycée professionnel. Sur les conseils d'un enseignant, la mère ira rencontrer le proviseur du lycée professionnel. Au regard du dossier scolaire très favorable de Manu, le proviseur lui promet la première place qui se libère. Dès le premier mois, un élève issu de la SEGPA-B de la section du CAP « Installeur sanitaire », met un terme à sa scolarité. Immédiatement, Manu est contacté puis intégré. Ici, on peut s'interroger sur les pratiques officieuses de la procédure d'orientation. Manu n'est que 15^{ème} sur la liste d'attente pour l'accès à cette section.

Mais très vite, Manu est désenchanté par le lycée professionnel : « *Je ne comprends pas ce qu'ils [les professeurs] racontent. C'est trop rapide. C'est très dur, je lui [le professeur d'atelier] demande de me réexpliquer. Il dit ferme ma bouche.* » « *Comme les autres élèves ils viennent du collège normal, ils*

comprennent plus vite. Ils ont déjà fait beaucoup d'choses, moi je connais pas tout ça, c'est dur. Dans la classe deux élèves de SEGPA sont déjà partis, c'est trop dur, c'est trop dur... ouf! » Les élèves qui viennent des classes normales dont parle Manus sont principalement issus des classes de 3^{ème} insertion de collège, et il constate qu'ils arrivent à « suivre » plus facilement les cours. Mais là où il se sent le plus « largué », c'est au niveau des contenus d'enseignements : « *En math on fait des problèmes, on fait plus que additions, soustractions, multiplications, tout ça. Il faut lire un petit exercice [problème] après on fait les calculs. En SEGPA, on fait des additions après on corrige. [...]. En français on travaille sur des textes. On parle de problématique. Je sais pas ce que c'est une problématique* ». Manus nous montre un document, composé de photos légendées et un petit texte intitulé « *le robot ou l'ouvrier ?* », dont le titre est formulé ainsi : « *Thème : Les progrès contemporains des sciences et techniques. Problématique : Quelles transformations les progrès du XX^{ème} siècle entraînent-ils dans le monde actuel ?* » Manus doit répondre à la problématique et argumenter son propos. Le problème est qu'il ne sait pas construire un texte argumenté. Et il ne cessera de nous répéter qu'il n'a « *jamais fait ça* », et qu'il ne « *connai[t] pas ça* ». Et pourtant, Manus dit qu'il fait des efforts ; il travaille comme il le faisait à la SEGPA : « *Je bosse à la maison, à la SEGPA c'était facile, je faisais les exercices sans problème. Là je suis fini, je comprends pas grand-chose.* » Ce qui se passe au LP, Manus le raconte à sa mère et au cours d'une rencontre, très en colère, elle nous dit : « *Les professeurs poussent les enfants à faire n'importe quoi. Ils expliquent mal. Moi, si ils continuent comme ça, je retire mon enfant de l'école. Je ne suis pas partie à l'école très loin moi, mais je gagne ma vie. Manus n'a pas besoin d'eux pour gagner quelque chose. Ces professeurs font beaucoup trop l'intéressant.* » Dans sa colère, la mère de Manus n'exprime pas uniquement son désarroi face au comportement des professeurs ; elle pointe aussi du doigt le système dans sa globalité : « *J'ai jamais compris l'École, soi-disant ils [les professeurs] sont là pour aider les enfants. Depuis, les petites classes, Manus a des problèmes. Normalement, le professeur c'est pour aider les enfants. Là ils découragent les enfants. C'est pas des choses à faire, ça.* »

Dans sa difficulté à suivre les cours, Manu met en exergue le manque de compétences scolaires des élèves de SEGPA par rapport aux autres élèves venant des classes de troisième insertion. Il parle de collègue « normal », comme pour bien marquer la différence existant entre un élève de SEGPA [qui ne serait pas « normal »] et un élève de collège, qui, lui, le serait. Les professeurs, n'ont pas le temps de s'attarder et de réexpliquer : « *ils viennent du collège normal, ils comprennent plus vite.* » Pour Manu, les élèves de SEGPA ne peuvent pas suivre le rythme de travail imposé dans les différentes disciplines au LP. Il le justifie par le fait que deux élèves de SEGPA ont déjà abandonné au bout de sept semaines de cours, sans compter celui qui est sorti au bout de deux semaines, avant son arrivée, lui permettant d'accéder au LP.

Au fil des journées, Manu se démoralise, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il n'essaie pas de s'accrocher, et il ne s'absente pas. Cependant, il s'interroge sur son avenir ; il a du mal à s'adapter à la culture lycéenne. Au téléphone, il nous dit : « *Je crois que je vais arrêter, je vais faire autre chose* ». Nous l'encourageons en lui disant que c'est normal d'avoir des difficultés dès qu'on arrive au lycée. Il y a des efforts à faire en début d'année, comme dans toute nouvelle classe, et que même si cela ne se voit pas, ses camarades aussi font des efforts. Pour aller jusqu'au bout de notre idée de tenter de l'aider, nous lui donnons l'autorisation de nous appeler le soir à notre domicile pour faire un point sur son travail de la journée. A aucun moment Manu ne nous téléphonera, cinq semaines après son admission au LP, il mettra un terme à sa scolarité sans nous avertir de sa décision. Dès le début de l'année suivante, par l'intermédiaire de son beau-père, il s'est fait embaucher dans un hôtel nouvellement construit comme « Agent polyvalent » en charge de l'entretien et de la maintenance des bâtiments.

4. Idris : du projet construit et réaliste au désenchantement par l'entreprise et le lycée professionnel

En classe de troisième à la SEGPA-I, Idris a refusé notre invitation à un entretien. Deux années et demie plus tard, au cours de notre enquête auprès des élèves de SEGPA sortant des lycées professionnels, nous le retrouvons au domicile de ses parents. L'habitation de type traditionnel, en bois sous tôle, est isolée et située sur les hauteurs de la berge d'une rivière. Agé de dix neuf ans, il est au chômage comme ses parents et ses deux sœurs aînées. Idris nous dit être en attente d'un contrat de travail que le maire lui a promis pour l'avoir soutenu, en qualité d'animateur sono, pendant la campagne des élections municipales de mars 2008. Il est déçu par le comportement de celui-ci qui, à plusieurs reprises, a remis à plus tard son embauche. Idris est le troisième d'une fratrie de six enfants dont deux suivent actuellement leur scolarité en SEGPA ; le dernier est en classe de CE1. Idris ne souhaite pas qu'il aille en SEGPA et nous dit qu'il l'accompagne d'un point de vue scolaire pour éviter une telle issue (*cf.* chapitre VII).

Ses parents, originaires du cirque de Mafate¹, ont eu un parcours scolaire très court. Son père, séparé de sa mère qui a une autre relation, ne sait ni lire, ni écrire. Cependant, même si sa mère a été scolarisée jusqu'en classe de CP, c'est elle qui accompagne les enfants dans leur scolarité avec l'aide de ses filles.

Au moment de son orientation en classe de sixième SEGPA, le souhait premier d'Idris est de « *devenir mécanicien de voitures* ». Mais au fil des années à la SEGPA, qu'il dit fréquenter dans un premier temps parce qu'il n'avait pas d'autre choix, ce projet évolue. C'est au cours de son année en classe de quatrième² qu'il découvre le métier de carrossier : « *En quatrième, j'adorais pas encore le métier [de carrossier]. En quatrième, je regardais monsieur [le professeur d'atelier carrosserie] faire, j'étais assis, je regardais. Et après, j'ai dit à monsieur, je vais faire pour*

¹ Ensemble de terres habitées à l'intérieur de l'île, accessibles uniquement à pied et par les airs, où jadis se réfugiaient les esclaves en fuite ; les parents d'Idris y possèdent toujours une maison.

² Rappelons que c'est à partir de la classe de quatrième que les élèves de SEGPA sont initiés aux activités professionnelles dans des ateliers prévus à cet effet.

essayer. Après monsieur a commencé à me donner [des essais sur carrosserie], j'ai commencé à aimer, j'aimais toucher les voitures, toucher les autos et tout. Après je suis devenu un bon élève, j'aimais le métier, j'adorais quoi. Ah, Oui ! J'étais pressé d'aller à l'école le matin, hein. Quand j'avais atelier je me levais de bonne heure pour aller [à l'école] le matin. Même quand j'étais en cours avec monsieur T. [le professeur de mathématiques] je disais au professeur d'atelier [de carrosserie] si il y avait besoin d'un coup de main dans l'atelier, appelle moi. Je venais. Moi, j'aimais pas trop le travail en classe, c'est chiant, ça fatigue la tête. [...]. En atelier on sait déjà ce qu'on va faire, on rentre tête baissée dedans. »

De cette découverte, Idris va construire son projet de formation professionnelle. Ces stages obligatoires en entreprise, il va les faire chez Peugeot dans l'atelier peinture carrosserie. Et comme il est un élève assez perturbateur en classe, pour éviter une exclusion définitive de la SEGPA, il fait des stages longs en entreprise (cf. chapitre VII). C'est ainsi qu'à la fin de la classe de troisième, il a à son actif trois stages d'un mois en entreprise : « *Dans une année, j'ai fait trois stages. Tout le monde faisait des stages en troisième.* » Au cours de ces stages Idris travaille dans le but de signer un contrat d'apprentissage dans le domaine de la « *peinture en carrosserie* » et « *carrosserie réparation* » à sa sortie de la SEGPA. Les contrats d'apprentissage étant fortement convoités, Idris ne sera pas prioritaire : « *Je suis parti devant le patron, tout ça. Il pouvait pas, il y avait trop de stagiaires. [...]. Il y avait mon tuteur, il m'a emmené dans le bureau du patron. Il a dit au patron : "Il faut me prendre. Je suis bon, je suis motivé tout ça".* » Idris ne sera pas pris en contrat d'apprentissage chez Peugeot.

Dans la même période de négociation du contrat d'apprentissage se déroule au collège la procédure d'orientation. Comme tous les autres élèves, Idris doit faire trois vœux : « *J'ai demandé, carrosserie en premier vœu, deuxième peinture et troisième vœu APR. Comme il fallait mettre un troisième vœu. J'avais vu un peu au collège. Les deux premiers vœux, les professeurs m'ont dit qu'il faut mettre, c'est plus sûr quoi ! Le troisième on me dit de mettre, mais c'est rare qu'un élève a son troisième vœu.* [voulant dire qu'il aura forcément un des deux premiers]. Comme

nous l'avons vu dans le chapitre IX pour les deux premières sections demandées – CAP « Carrosserie réparation » et CAP « Peinture en carrosserie » – les places sont très chères et la demande est forte pour peu de places disponibles. Au moment où Idris postule pour ces spécialités en LP public, le CAP « Carrosserie réparation » a un indice d'attractivité de 2,7 ; c'est-à-dire que plus de deux élèves postulent pour une place disponible dans cette section. Et pour le CAP « Peinture en carrosserie », l'indice d'attractivité est de 5,5 ; notamment parce qu'une seule section de vingt places existe pour l'ensemble de l'île. Dès lors, Idris avait peu de chances d'accéder à un de ces deux CAP. Il est déçu : « *Moi, j'avais de bonnes notes, pas de notes en dessous de 10. En atelier j'avais 19 sur 20. Et pourtant, nous les élèves de SEGPA, on a de l'expérience dans la carrosserie et tout.* » Ces notes ne suffiront pas et Idris ne sait pas que son expérience professionnelle ne compte pas dans la procédure d'orientation. N'a de poids que sa valeur scolaire.

In fine il est affecté dans la section APR, son troisième vœu. Et encore sous le coup de la déception, il nous dit : « *Tout a été cassé quoi ! Parce que moi je préfère la carrosserie ou bien la peinture. Quand vous pensez qu'il vous donne APR alors que j'étais plus fort en carrosserie et peinture, on vous rabaisse un p'tit peu quoi ! On vous met le moral à zéro quoi ! Ah ça m'a diminué.* »

Mais il n'a pas le choix. Il accepte l'orientation dans la section APR en se disant que si une place se libère dans la section du CAP « Carrosserie/réparation », il postulera immédiatement, et comme il est déjà scolarisé dans le lycée, il pense qu'il sera prioritaire. Il jouera son métier d'élève tout en ayant un regard sur ce qui se passe dans la section CAP « Carrosserie/réparation ». Devenir réparateur carrossier sera son mobile d'apprendre pendant tout le premier trimestre en section APR : « *Je venais en cours j'apprenais, je travaillais. On me donnait des leçons j'apprenais [...]! Je voulais pas avoir des ennuis, rien. Je me suis dit, peut-être si je travaille bien en APR, peut-être dès qu'une petite place se libère en carrosserie, peut-être j'aurais la place. Ça peut arriver que certains élèves abandonnent en milieu de l'année [scolaire] ou un truc comme ça. [...]. Moi j'ai attendu, j'ai attendu. Ben, je vieillais. Je vois que personne n'abandonne pas. [...]. Ils [les élèves en section*

carrosserie] *auraient pu abandonner avant moi, hein. Moi, j'attendais qu'ils abandonnent, comme ça je prends leur place.* » Mais aucune élève de la section CAP « Carrosserie/réparation » n'abandonne. Et en fin du premier trimestre, Idris se décourage et met un terme à scolarité au LP.

Intéressé par les métiers de l'agriculture, il se lance dans le recherche d'une entreprise dans la ferme intention de conclure un contrat d'apprentissage : *« Mais après, comme j'aime l'agriculture [il confond agriculture et floriculture], j'aime beaucoup les fleurs, c'est moi qui m'occupe des fleurs à la maison. Donc j'ai essayé de travailler dans l'agriculture. J'ai travaillé avec un agriculteur. J'ai essayé pendant deux semaines pour un contrat d'apprentissage. J'ai bossé, j'ai bossé, je voulais un contrat d'apprentissage. Quand il y avait plus de travail, je lui demandais. Comme ça quand il me regarde il voit que je travaille. Il m'a dit que deux semaines c'est suffisant [pour la période d'essai]. Il m'a fait travailler dans le vide [pour rien]. En plus je prenais le bus pour aller chez lui. Il ma dit qu'il signe pas le contrat d'apprentissage. »*

L'histoire scolaire d'Idris est assez éloquente. Cependant, elle n'est pas singulière ; avec quelques variations elle illustre à elle seule de nombreuses autres. Vécus douloureusement, ses trois échecs ont développé chez Idris un sentiment de haine : *« j'ai la haine »*, nous dit-il. Et la conséquence de ses désenchantements est qu'il ne souhaite pas que son petit frère soit orienté en SEGPA. Il n'a plus confiance.

Nous allons terminer ce chapitre par l'histoire de Lydia élève de la SEGPA-C. Cependant, pour saisir dans sa globalité son expérience scolaire, il faut également tenir compte de ce que nous avons mis au jour à son propos dans le chapitre IV.

5. Lydia : Au lycée professionnel « *madame m'a appris comment apprendre* »

S'ils sont moins nombreux que ceux qui décrochent définitivement dès les premières journées au lycée professionnel, les élèves de SEGPA tels que Vanessa, Patrick, Lydia, qui réussissent contribuent à infirmer les propos fatalistes de certains agents éducatifs qui consistent à avancer qu'« *aucun élève de SEGPA n'est capable de réussir en lycée professionnel* ».

Lydia est en section première année du CAP « Employé de vente spécialisé en produits alimentaires », depuis trois mois. C'est dans cette voie professionnelle qu'elle a toujours voulu s'investir. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre IV, cette rencontre se passe chez ses parents en présence de sa mère qui assiste à l'entretien, de sa sœur qui est dans sa chambre mais écoute d'une oreille et qui intervient de temps à autre dans la conversation et de son frère qui est dans la cuisine, mais qui nous écoute également. Son père qui, au téléphone, nous a promis d'être présent à l'entretien est absent. Selon Lydia, « *il a honte de parler* » avec un étranger. Lydia est la dernière de la fratrie et l'ensemble de la famille s'accorde pour dire qu'elle est « *l'enfant gâtée* ».

Au cours de l'entretien, sa mère intervient pour nous dire qu'elle « *a été punie au lycée* ».

« Question : – Pourquoi tu as été punie ?

Lydia : – *J'ai pas appris ma leçon, je savais pas comment apprendre, je ne retenais pas. On a fait le devoir et j'ai eu 5 sur 20 et madame m'a collée.*

Q : – Et après ?

L : – *Je suis partie aux deux heures de colle et madame m'a appris comment apprendre : Il faut lire un peu, faire autre chose, lire encore un peu, regarder la télé, lire un peu, passer le balai et réapprendre un peu et après on connaît.*

Q : – C'est la première fois qu'on t'apprend comment apprendre une leçon ?

L : – *Oui, oui ! Là maintenant c'est mieux, je sais qu'il ne faut pas attendre arriver le jour du devoir pour apprendre la leçon.*

Q : – À chaque fois que tu as une mauvaise note tu es punie ?

L : – *Non !*

Q : – Et cela t’ennuie d’aller aux heures de colle ?

L : – *Ben, non ! J’ai appris comment il faut apprendre. Moi j’ai appris comment il faut apprendre. Il faut apprendre, après passer le balai, revenir sur le devoir [le texte à apprendre]. Après regarder la télé et après réapprendre et après avant de dormir le soir retenir les idées.*

Q : – Des idées, c’est-à-dire ?

L : – *Redire ce que je connais et après vérifier, ce qui est important. »*

Une copine issue de la SEGPA, en deuxième année de la même section de CAP, l’aide également : « *Tatiana m’a dit comment il fallait apprendre, elle m’avait déjà expliqué. Tatiana m’a dit qu’il ne faut pas apprendre trop tard [proche du devoir].*

Question : – Et à l’école primaire tu n’as jamais appris comment faire ?

Lydia : – *Non !*

Q : – A la SEGPA ?

L : – *Il fallait apprendre, apprendre paragraphe par paragraphe et après réciter. Là maintenant je sais comment apprendre.*

Q : – Au LP les devoirs sont difficiles par rapport à la SEGPA ?

L : – *Oui ! Au lycée on travaille sur des textes, à la SEGPA on ne travaille pas sur des textes. A la SEGPA en anglais, on apprend à compter, one, two, three, à dire les couleurs. C’est tout et après elle [l’enseignante d’anglais de la SEGPA] nous dit d’apprendre et après elle ne fait rien [pas de devoir]. Au lycée, on apprend et après il y a un devoir. Et après tous les mardis on fait des devoirs sur les textes. »*

L’entrée au lycée signifie donc de nouvelles expériences pour Lydia. Au niveau de la méthode de travail, on peut même parler d’expérience inédite. Toutefois, si sa méthode de révision et d’apprentissage des leçons est originale et peu académique, elle constitue probablement un élément essentiel dans le processus qui l’a maintenue dans sa scolarité jusqu’à l’obtention de son CAP. Aussi, contrairement à *Manu – cf. supra –*, Lydia a un bon contact avec pratiquement l’ensemble des enseignants du LP. D’ailleurs, toute sa classe a de bons contacts avec les enseignants, à l’exception du professeur « *environnement économique et*

juridique » : « Il nous donne des feuilles [textes] et il nous demande de chercher des mots nouveaux. Mais nous on ne connaît pas beaucoup de mots. Alors on prend le répertoire et on écrit beaucoup de mots. On dirait qu'on faisait un dictionnaire. Et après il regarde notre répertoire et il n'est pas content. Toute la classe est en difficulté avec lui. Et après il dit qu'on sera collé. En fin de compte on n'est pas collé. » Quand les professeurs « collent » les élèves qui ont de mauvaises notes aux évaluations, c'est pour leur expliquer et retravailler les techniques et méthodes d'apprentissage et de travail: « *Le prof qui nous colle, c'est lui qui nous montre comment il faut apprendre.* » Ainsi les moments de « colle » ne sont pas vécus comme une punition ou encore une sanction et semblent être plus efficaces que les contrats de bonne conduite dont Pierre – *cf. supra* – a fait l'objet. Sur ce point, l'expérience lycéenne de Lydia semble être similaire à celle des « *enfants de la démocratisation scolaire* » analysée par Stéphane Beaud. « *Les enseignants sont les seuls à pouvoir véritablement apporter une aide qui peut se révéler décisive pour leur scolarité. Ils sont donc assignés par ces élèves à effectuer une mission salvatrice qui consiste à se transformer en intermédiaires culturels, en "passeurs" efficaces, pour leur permettre de décrocher* »¹ leur CAP. De nombreux élèves issus de SEGPA orientés en lycée professionnel n'auront pas l'aide des enseignants dont a pu bénéficier Lydia.

¹ Stéphane Beaud, *op. cit.*, p. 91.

Conclusion et perspectives

Notre préoccupation initiale était de nous intéresser précisément au rapport aux savoirs et à l'École des élèves de SEGPA. Nous voulions comprendre comment des jeunes en fin d'âge d'obligation scolaire, et porteurs du statut d'élèves en « difficultés scolaires graves et persistantes » se mobilisent sur les apprentissages après une longue scolarité. Au fil de nos lectures, de la passation de questionnaires, des divers et multiples entretiens auprès des élèves, des parents, des agents de la communauté éducative, des observations, de l'analyse approfondie des dossiers scolaires, des carnets de correspondance, des rapports d'incidents, des documents administratifs, des procédures d'orientation, etc., il est apparu que la scolarité de ces élèves résulte d'un processus global de construction complexe dont la compréhension des logiques et des dynamiques passe par l'analyse et l'appréhension de ce qui se joue dans leur cadre familial de socialisation et tout au long de leur scolarité dès l'entrée à l'école primaire.

Ainsi, les élèves des classes de SEGPA sont quasiment tous issus de familles aux conditions d'existence socio-économiques « très précaires » et aux lendemains incertains, dont les membres sont souvent au chômage ou occupent des emplois d'une grande précarité et vivent des revenus sociaux. La séparation, l'isolement, les violences, l'alcoolisme, la maladie sont également des « *traits* »¹ caractéristiques de ces milieux familiaux dans lesquels grandissent les enfants que nous avons rencontrés. Aussi, très peu de parents de ces élèves ont-ils suivi une scolarité complète, et du coup, ils sont peu diplômés, ce qui n'est pas sans conséquences sur le marché du travail très problématique à l'île de La Réunion.

¹ Bernard Lahire, « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire » in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire...*, op. cit., pp. 73-74,

Si ces « *grands traits* »¹ caractéristiques et non déterministes qui ont de grandes similitudes avec ceux des familles populaires mises en exergue par les analyses sociologiques depuis les années 1960 « *ne sont pas des “facteurs explicatifs” ou des “causes”* »² des « difficultés scolaires graves et persistantes », dans les configurations familiales analysées et observées, leurs effets combinés sont de telle ampleur que, dans des relations d'interdépendance, ils participent au processus global qui rend possible le parcours scolaire des élèves rencontrés. Sur ces aspects de la recherche, l'histoire des élèves de SEGPA présente des analogies avec celle des collégiens en rupture scolaire étudiés par Mathias Millet et Daniel Thin.

Bien que ces familles aient de réelles ambitions scolaires pour leurs enfants, leur investissement reste inopérant. La forme familiale de socialisation et d'éducation scolaire proposée est d'un degré de « dissonance » trop élevé au regard des logiques attendues et des normes admises par l'institution scolaire.

Nous prenons peu de risques en disant qu'« *à cause de l'avenir incertain, d'un passé qui ne permet pas toujours de trouver ses marques dans le présent* »³, le destin scolaire de nombreux élèves de SEGPA à l'île de La Réunion, pour la période étudiée, est compromis dès leur entrée dans l'espace scolaire. C'est ainsi que « *La difficulté à conférer du sens aux apprentissages scolaires ne trouve[...] pas exclusivement [sa] source dans l'organisation scolaire, pédagogique ou didactique, des apprentissages de la classe ni dans le talent inégal des enseignants. La précarité économique, [...], qui tend à réduire l'existence quotidienne des familles à l'urgence du moment, obère la possibilité de se projeter et de planifier l'avenir, dérégule les temporalités et les rythmes familiaux collectifs, etc. est porteuse de conditions extra-scolaires qui entravent la capacité des élèves pris dans ces situations matérielles familiales à se projeter dans les activités scolaires, à entrer dans les apprentissages et à mener une scolarité tout simplement “normale”* »⁴.

¹ Bernard Lahire, op. cit.

² Ibid., p. 79.

³ Elisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissages », op. cit., p. 6.

⁴ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 298.

L'analyse montre que l'École a des difficultés à infléchir les trajectoires étudiées qui s'enracinent dans une forme de « *misère endémique* »¹ dont les forces sociales de socialisation familiales et scolaires ne sont que cumul de difficultés de tous genres, les plus déstabilisantes, voire déstructurantes, et qui engendrent de grandes souffrances.

Dès l'école primaire, les parcours tels que nous les avons analysés nous révèlent que les « difficultés scolaires » apparaissent de manière très précoce. Nous les repérons dès l'entrée des élèves à l'école élémentaire par leur redoublement de la classe de CP, leur orientation dans les dispositifs adaptés, ou par des prises en charge spécifiques et spécialisées. Ces élèves font partie de ces minorités, un, parfois deux ou trois dans la classe de CP, qui mettent à l'épreuve la communauté éducative, et face auxquels l'institution scolaire dans son ensemble se retrouve démunie.

Au fil de leurs difficultés grandissantes face aux apprentissages, associées à des comportements a-scolaires, ces élèves sont mis à l'écart des interactions de la classe de manière régulière et sont amenés à réaliser des activités scolaires occupationnelles et très peu mobilisatrices d'un point de vue cognitif. Ce qui expliquerait, peut-être, que même avec insistance et après une longue mise en confiance, quasiment tous les élèves rencontrés ne se souviennent de leur expérience de l'école primaire qu'en des termes relativement éloignés des savoirs purement scolaires et des contenus d'apprentissages théoriques.

Aussi, des parcours étudiés, cette recherche révèle que la pratique du créole en classe, langue maternelle des élèves, est évaluée comme « *un trouble du langage* ». Et, au regard de la récurrence de cet élément dans les dossiers scolaires, pour les enseignants celui-ci participe au processus de construction des « difficultés scolaires ». Cependant, il est intéressant d'observer qu'il arrive que, d'un enseignant

¹ Paul Bouchet, *La misère hors la loi*, Paris : Les éditions Textuel, 2000, p. 48.

à l'autre, pour un même élève et d'une classe à l'autre, cette pratique peut être évaluée différemment, de même que les jugements varient.

Si on a pour habitude d'observer des élèves en difficultés, dans certains cas le processus s'inverse et c'est l'enseignant qui se retrouve en difficulté face à la pratique langagière des élèves, ce qui génère des malentendus qui entravent le bon déroulement de la classe et de la séance. Ces malentendus peuvent aller jusqu'au conflit maîtres/élèves où il nous semble que ces derniers usent de leur langue maternelle comme d'un espace de retrait, de repli, dans lequel ils se sentent en sécurité. C'est ainsi que les problématiques liées à l'emploi de la langue créole dans l'espace scolaire réunionnais constituent une dimension pertinente qui permet d'éclairer le processus global qui conditionne la trajectoire scolaire des élèves rencontrés.

Comme à l'école primaire, à la SEGPA les conflits maîtres/élèves et les comportements a-scolaires déstabilisent les enseignants et la classe. Cependant, en grandissant, les élèves se manifestent par des actes qui changent de registre, et même si ceux-ci ne tendent pas vers « le crime et le délit », il y a des moments où il s'avère impossible d'enseigner et certains enseignants démunis en souffrent beaucoup. Dès lors, le processus qui se met en place est pernicieux dans le sens où les élèves, principalement les plus perturbateurs, qui sont exclus régulièrement de la classe ou temporairement de l'établissement scolaire, s'éloignent davantage de l'École et des activités scolaires. Privés de toute interaction avec les membres de la communauté éducative, progressivement, c'est le processus de socialisation scolaire même qui est affaibli. En clair, les exclusions, sous quelque forme qu'elles soient, ont pour effet d'accélérer le processus de rupture scolaire déjà amorcé depuis bien longtemps chez ces jeunes.

Ainsi, les comportements en marge de la norme scolaire ne sont pas neutres dans le processus de disqualification scolaire des élèves. Ils participent fortement à la spirale cristallisant le processus de construction de jugements négatifs à leur rencontre. Aussi, cumulés, ces comportements en marge sont des éléments

constitutifs d'un « casier scolaire » dont l'élève aura beaucoup de difficulté à se défaire durant sa scolarité. Dans le processus d'exclusion définitive des plus perturbateurs, ce « casier scolaire » actualisé tout au long de leur scolarité peut s'avérer décisif, voire « fatal », et avoir des conséquences désastreuses dans les trajectoires sociales postsecondaires.

Malgré les progrès réalisés, il ressort également de cette recherche que les SEGPA et les élèves qui y sont scolarisés sont relativement « isolés » plutôt qu'intégrés dans leur collège d'accueil. Leur mode de fonctionnement les relègue davantage en marge de l'espace social central du collège plutôt qu'il ne permet une véritable intégration et un partage pédagogique. Dès lors, cette situation renforce chez les élèves le sentiment qu'ils sont « différents » des autres élèves du collège ; le processus de ségrégation atteint son apogée lors de l'orientation inégale et systématiquement en défaveur des élèves de SEGPA dans les lycées professionnels publics.

Si le devenir professionnel des élèves de SEGPA est fortement prédéterminé par les sections de CAP qui leur sont ouvertes, dans le processus caractérisant leur sortie du système éducatif sans qualification, le manque de places dans les diverses sections susceptibles de les accueillir en lycées professionnels publics constitue un élément important, voire déterminant. C'est ainsi que deux années consécutives, par manque de places dans les sections de CAP, certains élèves de SEGPA n'ont pas d'affectation. Dès lors, nous avons pu observer que ceux, peu nombreux, qui adhèrent aux normes scolaires et ne mettent pas à l'épreuve l'institution redoublent la classe de troisième dans certaines SEGPA, et il n'est pas rare que d'autres de leurs pairs changent de projet professionnel pour espérer soit « *partir au lycée* », comme ils le disent, soit postuler pour une place dans une structure de formation professionnelle de type lycée « privé ». Dès lors, certains élèves se retrouvent dans des sections pour lesquelles ils n'ont pas été préparés et il arrive que l'orientation leur soit imposée. Ce qui, comme le précise Dominique Glasman, n'est pas sans conséquence sur les parcours scolaires : « *L'orientation imposée, non désirée,*

refusée par l'élève ou par ses parents contribue à alimenter le processus de déscolarisation »¹.

L'affectation dans les lycées est aussi dépendante de l'indice d'attractivité des CAP, et d'un lieu d'habitation – donc de scolarisation – à l'autre, les élèves n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la même formation professionnelle.

L'orientation vers les structures autres que les lycées professionnels publics tels que les CFA est biaisée par d'autres éléments contraignants, comme l'obligation de chercher « un patron », ce qui, du coup, réduit les possibilités de formation.

Par ailleurs, cette recherche révèle aussi que l'orientation professionnelle résulte d'un long processus dont la compétence et la disponibilité des enseignants dans le domaine de l'éducation à l'orientation, tout au long de la scolarité en SEGPA, sont des éléments constitutifs. Tout aussi important est ce qui se joue dans le cadre familial de socialisation et dans la connaissance de la situation salariale des pairs dans l'élaboration du projet de formation professionnelle. Néanmoins, cela ne veut pas dire que les parents participent au choix de métiers de leurs enfants et qu'ils ont une connaissance de leur projet d'avenir en termes de formation professionnelle. C'est alors que nous observons qu'entre l'obligation d'avoir un projet de formation professionnelle et les expériences sociales et familiales des élèves, la rencontre est souvent compromise.

Tous ces éléments font que l'orientation dans une structure de formation professionnelle et les nombreuses sorties sans qualification ne dépendent pas uniquement des seules valeurs scolaires, ni des caractéristiques individuelles des élèves.

¹ Dominique Glasman, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », in Dominique Glasman et Françoise Euvrard (dir.), op. cit., p. 47.

Après la SEGPA, bien que des « réussites » soient observées, pour la période étudiée, de nombreux élèves rompent leur scolarité avant la fin des deux années dans les structures de formation professionnelle. Toutefois, il faut aussi comprendre que ces élèves, « épuisés » par leur scolarité antérieure, ne sont plus sous le coup de l'âge d'obligation scolaire, dans la mesure où ils ont plus de seize ans. Néanmoins, toutes les ruptures ne relèvent pas de la seule responsabilité des élèves. Par exemple, l'« abandon » comme processus participe à cette dynamique.

Bien que les élèves de SEGPA aient fait l'expérience d'une confrontation avec des savoirs « pratiques » au collège, en intégrant le lycée professionnel, les élèves découvrent un nouvel espace et une nouvelle culture scolaires, que Patrick qualifie d'« *autre monde* », auxquels ils devront s'acculturer au plus vite. En fait, les difficultés d'adaptation de ces élèves au lycée révèlent l'« échec » de la forme scolaire de socialisation et d'éducation à l'œuvre au cours de leur scolarité antérieure. Au lycée, ces élèves semblent se rendre compte que pour réussir à l'école, il faut travailler. Ils découvrent de nombreuses disciplines, un nouveau rythme et de nouvelles méthodes de travail. Ils doivent s'adapter en peu de temps et s'aperçoivent entre autres que le nombre d'heures de cours d'enseignements généraux est supérieur à celui de la SEGPA. En voyant ses camarades lycéens en difficultés et s'appuyant sur sa propre expérience, Vanessa, une élève brillante, se pose la question de l'organisation pédagogique même de la SEGPA. Pour elle, à la SEGPA il devrait y avoir plus de cours d'enseignements généraux pour que les futurs lycéens apprennent à parler et écrire.

« *Comment apprendre ?* » C'est au lycée, avec l'aide d'un professeur, que Lydia fait cette expérience qui lui permettra de faire partie du cercle très réduit d'élèves de SEGPA qui sortiront admis à l'examen du CAP.

Comme l'a montré Bernard Lahire¹, contre les discours communs qui ignorent ce qui se joue dans les configurations familiales et font exclusivement

¹ Bernard Lahire, *Tableau de familles*, op. cit.

porter aux parents et à leurs enfants la responsabilité d'un parcours scolaire en échec, nos investigations révèlent clairement « *des implications proprement scolaires ou institutionnelles* »¹ dans le processus d'échec et d'exclusion scolaire des élèves de SEGPA, qui à long terme ont des effets catastrophiques dans le processus d'insertion sociale. S'il en est besoin, rappelons l'histoire d'Allan qui est un exemple caractéristique : issu d'une famille qui cumule des difficultés de grande ampleur de toutes sortes, Allan est en échec dès son entrée à l'école primaire, il a fait trois années de CP. Porteur d'un « casier scolaire » il est exclu de la SEGPA par un consensus de l'équipe enseignante. Du coup, sans qualification, il est dans un processus de disqualification sociale dont le « casier scolaire », essentiellement à charge, joue un rôle important. Suite à son exclusion de la SEGPA, Allan n'est accepté dans aucun dispositif de formation qui « trie » les jeunes en se référant entre autres aux contenus des bulletins trimestriels de leur scolarité antérieure. En présentant les bulletins, nombreux sont les élèves et leurs familles² qui ne se doutent que leur contenu peut leur être défavorable dans la procédure de recrutement. Nous avons observé que même si les résultats scolaires sont bons, des doutes persistent sur la capacité des élèves de SEGPA à suivre une formation professionnelle, comme nous l'a fait remarquer le responsable pédagogique d'un lycée « privé ».

Dès lors, de notre analyse et des résultats qui en découlent, Il en ressort que les conditions favorables à la persistance « des difficultés scolaires » des élèves de SEGPA et leur sortie massive sans qualification du système éducatif ne se réduisent pas à des aventures individuelles ni familiales, mais résultent d'un processus global complexe dont les éléments, les événements, les phénomènes multiples se conjuguent, s'imbriquent, se cumulent et s'influencent dans des rapports complexes. L'institution scolaire participe à ce processus et parfois elle l'amplifie, voire l'accélère.

¹ Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit., p. 299.

² Les élèves et les familles dans ces situations sont illettrés. Par ailleurs, nous avons observé que ceux qui maîtrisent les mécanismes de la lecture et qui sont conscients du pouvoir de l'écriture ne fournissent pas les mauvais bulletins scolaires aux organismes de formation, prétextant les avoir perdus.

Toutefois, si cette analyse trouve des confirmations dans des travaux tels que ceux de l'équipe E.S.COL¹, de Bernard Lahire², ou de Mathias Millet et Daniel Thin³, pour autant le cadre restreint de notre étude ne confère pas de valeurs définitives à nos conclusions. Les limitations tiennent essentiellement aux causes suivantes : d'une part à notre méthodologie de reconstruction des parcours scolaires des élèves rencontrés, d'autre part à la difficulté d'atteindre les familles les plus « pauvres », puis à la répartition des SEGPA en deux bassins sur l'île de La Réunion. Depuis les années 1970, les élèves en difficulté, les jeunes sortants de l'École, et les parcours scolaires font l'objet d'une attention particulière. Les enquêtes sont multipliées et les techniques de recueil de données s'améliorent⁴. Cependant, simultanément à cette évolution, de nombreuses questions méthodologiques se posent⁵. Même si notre analyse des parcours s'enrichit de données croisées livrées par différents matériaux : écrits d'élèves, dossiers d'élèves, correspondances entre les enseignants et la famille, contenus d'entretiens, observations, etc., certaines zones d'ombre persistent. Car, par exemple concernant les entretiens, ils « *ne nous livrent jamais des "faits" mais des "mots". Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur "le monde" qui est "son monde" et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité* »⁶. Mais, de « *son monde* » l'enquêté ne dit pas tout et tout ne peut pas être mis en mots. Se pose donc un problème de méthodologie dont les effets pourraient être atténués si nous avions la possibilité matérielle et technique de suivre l'enquêté au quotidien durant une longue période. Une autre limite de ce travail réside dans la difficulté d'atteindre les familles les plus précaires, les disqualifiés sociaux⁷ pour qui les difficultés de toute sorte se cumulent. Comment accepter de raconter sa vie, faire des confidences, se livrer, se dévoiler et faire confiance à un enquêteur inconnu qui se présente avec un statut d'étudiant

¹ Cf. aux travaux de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, op. cit.

² Mathias Millet et Daniel Thin, op. cit.

³ Ibid.

⁴ Cf. aux enquêtes longitudinales du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications, accessibles à l'adresse : <http://www.céreq.fr>

⁵ Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 62, n°1, 1986, pp. 69-72. Didier Demazière et Claude Dubar, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris : Nathan, 1997.

⁶ Didier Demazière et Claude Dubar, op. cit., p. 7.

⁷ Serge Paugam, *La disqualification sociale*, op. cit.

faisant une recherche universitaire ? Pour les familles qui ont accepté, un long travail de préparation a été mené par l'intermédiaire de leurs enfants. Pour les plus en difficulté, même leurs enfants sont parfois inatteignables, certains assimilant notre étude à une enquête administrative, du type de celle de l'assistante sociale dont certaines familles nous disent se méfier. De surcroît, la difficulté est plus grande quand il y a nécessité de rencontrer à plusieurs reprises les enquêtés. Bernard Lahire a insisté sur le fait que dans ce type d'enquête, l'entretien biographique, où l'enquêté rencontré à plusieurs reprises, doit se livrer, faire des confidences, « *l'enquêteur ne [peut] pas être un total inconnu [...], afin qu'un minimum de confiance puisse s'instaurer.* »¹ Néanmoins, il ne doit pas non plus être un très proche. Aussi, une limite tout aussi importante de cette recherche réside dans le choix d'avoir porté notre regard sur la moitié des SEGPA de l'île de La Réunion qui est lié au fait qu'elles sont réparties en deux zones géographiques : le bassin nord-est et le bassin sud-ouest. Deux secrétariats instruisent les dossiers des élèves orientés en SEGPA et celui du bassin sud-ouest ne nous autorisait pas l'accès à ces dossiers constitués de données essentielles nécessaires à notre analyse. Cette limitation a pour conséquence de réduire l'analyse aux SEGPA du bassin nord-est constitué de douze structures et prive du coup l'analyse d'éléments, de phénomènes qui peuvent être différents et éclairer les processus que nous avons tenté d'appréhender. Pour exemple, une des SEGPA du bassin sud-ouest prépare les élèves au diplôme du CAP. Sur la période de notre étude, c'est la seule des vingt-cinq SEGPA publiques de l'île de La Réunion à le faire. Dès lors, on peut comprendre, par hypothèse, que d'autres dynamiques animent et motivent le rapport aux savoirs et à l'École des élèves scolarisés dans cette SEGPA.

Si cette investigation, malgré des zones d'ombre, permet d'éclairer et de mieux comprendre le parcours scolaire des élèves de SEGPA à l'île de La Réunion, elle invite aussi au prolongement, tel que la reconstruction de la trajectoire de ces derniers après leur sortie du système éducatif. Nous savons que « *le diplôme reste le*

¹ Bernard Lahire, *Portraits sociologiques...*, op. cit., p.28.

meilleur atout pour accéder à l'emploi dans de bonnes conditions »¹. Dès lors, quelle place ces jeunes devenus adultes, peu ou pas diplômés et faiblement qualifiés, se sont-ils faite dans une société qui ne garantit pas l'accès à l'emploi malgré un diplôme, et dont plus d'un individu sur deux vit en dessous du seuil de pauvreté nationale² ? L'enjeu d'une insertion socioprofessionnelle réussie pour ces jeunes ne se réduit pas à l'exercice d'un emploi, c'est « *la reconnaissance [de leur] statut d'adulte, donc d'[H]omme* »³, de leur rôle et place dans la société qui est en jeu. Par ailleurs, au regard des résultats de nombreuses recherches, exercer un emploi est une condition déterminante dans la dynamique d'enrayement du processus d'exclusion et de disqualification sociales⁴. Or, les éléments que nous avons mis au jour dans cette recherche montrent que ce processus est déjà amorcé pour tous les jeunes qui ont fait l'objet de notre enquête.

Enfin, dans une perspective plus large que l'étude localisée que nous avons menée. La question qui se dégage de ce travail c'est le rapport entre « l'Ecole et les familles populaires ». En effet, il ressort de cette recherche que la forme scolaire de socialisation trouve ses limites face aux élèves « *dont les conditions de vie, les sociabilités, le rapport au temps et à l'avenir affectent la disponibilité pour apprendre et réussir* »⁵.

Le rapport complexe que ces élèves et leur famille ont avec l'Ecole révèle aussi les difficultés que nous avons à transmettre des savoirs.

On comprend alors, l'enjeu et la nécessité « *d'une réflexion ouvrant sur des pistes pour un nouveau compromis* »⁶ entre le mode familial de socialisation des familles populaires et à la forme scolaire de socialisation.

¹ Bref du Céreq (Centre d'étude et de recherche sur les qualifications), « Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », n° 283, mars 2011, p. 1.

² INSEE, *N° Spécial, diagnostic de la pauvreté à La Réunion*, op. cit.

³ Serge Paugam, op. cit., p. 57.

⁴ Cf. à l'ensemble des travaux cités en bibliographie dans la partie : les analyses de la pauvreté, de l'exclusion sociale, du chômage.

⁵ Pierre Périer, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différent*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005, p. 12.

⁶ Ibid.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Liste des élèves interviewés et leur situation scolaire après la SEGPA	442
Annexe 2 : Guide d'entretien élève.....	444
Annexes 3 à 14 : Les plans de masse issus du schéma directeur de SEGPA de La Réunion.....	446
Annexe 15 : « Caractéristiques des élèves » : Présentation et définition.....	458
Annexe 16 : Affectations des élèves de SEGPA sortants en fin d'année scolaire 2004-2005.....	460

ANNEXE 1

Liste des élèves interviewés et leur situation scolaire après la SEGPA

Elève	Sexe	SEGPA	Suivi de scolarité
Alex	M	SEGPA-B	Admis au LP mais n'est pas parti s'inscrire.
Alix	M	SEGPA-B	Exclu du LP privé après la SEGPA.
Allan	M	SEGPA-K	Exclu après la classe de quatrième SEGPA.
Aurélie	F	SEGPA-F	redouble la première année de CAP.
Ben	M	SEGPA-C	Arrêt en fin de première au lycée. "On lui a demandé d'arrêter" selon sa mère.
Bernadette	F	SEGPA-B	Abandon en première année de LP.
Bernard	M	SEGPA-C	Retiré de la SEGPA par sa mère et orienté en LP privé.
Bertrand	M	SEGPA-K	Abandon au bout de deux mois au LP.
Cécilia	F	SEGPA-B	Exclu du LP.
Christian	M	SEGPA-L	Abandon du LP au bout d'une semaine.
Christopher	M	SEGPA-B	Sans affectation deux années de suite: à chaque fois les trois vœux sont refusés.
Dany	M	SEGPA-I	Sans affectation après la SEGPA. CIPPA.
David	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Diane	F	SEGPA-C	Abandon du LP au bout d'une semaine.
Didier	M	SEGPA-I	Sans affectation après la SEGPA.
Dylan	M	SEGPA-C	Sortie après la troisième. Sans affectation après la SEGPA.
Eddy	M	SEGPA-F	Admis au CAP.
Elie	M	SEGPA-C	Sans affectation deux années de suite: à chaque fois les trois vœux sont refusés. Sans orientation après la SEGPA.
Elodie	F	SEGPA-K	Non admise au CAP.
Fabiola	F	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Fabrice	M	SEGPA-K	Sans affectation après la SEGPA.
Frédéric	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Gladys	F	SEGPA-L	Abandon du LP au bout d'une semaine.
Grégory	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Guillaume	M	SEGPA-K	Admis au CAP.
Idris	M	SEGPA-I	Abandon du LP au premier trimestre de la deuxième année.
Ingrid	F	SEGPA-F	Abandon au terme d'un trimestre au LP.
Israël	M	SEGPA-K	Changement d'affectation au bout de six mois. Il lui a été conseillé de changer de section au regard de son faible niveau scolaire. De la section du "CAP Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particuliers" il est passé dans la section "CAP agent de prévention et de sécurité". Il a abandonné quelques temps plus tard.
Jacob	M	SEGPA-C	Abandon de scolarité au cours de la classe de troisième SEGPA.
Jason	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA puis abandon après une première année au LP privé.
Jef	M	SEGPA-B	Abandon du LP en première année au premier trimestre dans le but de s'orienter en CFA.
Jérôme	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Jerry	M	SEGPA-F	Non admis au CAP.
Jessica	F	SEGPA-C	Abandon LP en première année pour grossesse.
Jimmy	M	SEGPA-J	Sans affectation dans la première phase puis affecté par défaut en BEP « Réalisation d'ouvrages chaudronnés et structures métalliques » et admis au BEP en 2009.
Jocelyn	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Joë	M	SEGPA-F	Abandon en première année de LP.
Jonathan	M	SEGPA-K	Sans affectation après la SEGPA.
Juan	M	SEGPA-C	Retiré de la SEGPA-C par sa mère pour être orienté à la SEGPA-

			A.
Jules	M	SEGPA-C	en CAP menuisier fabriquant de menuiserie en cours.
Laëtitia	F	SEGPA-B	Admise au CAP couture flou.
Laure	F	SEGPA-C	Ne s'est pas présentée au LP en petite enfance.
Laurent	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Leïla	F	SEGPA-C	Abandon au cours de classe de quatrième SEGPA pour grossesse.
Lido	M	SEGPA-K	Perdu de vue au cours de sa scolarité en classe de troisième SEGPA.
Lorenza	F	SEGPA-C	Abandon au deuxième trimestre de la classe de troisième.
Lorna	F	SEGPA-K	A résilié deux contrats d'apprentissages successivement en six mois.
Lucio	M	SEGPA-C	Abandon après avoir été orienté en BEP « métiers de la production mécanique informatisée ».
Lydia	F	SEGPA-C	Admise au CAP vente.
Manu	M	SEGPA-C	Abandon du LP au premier trimestre de la première année.
Martine	F	SEGPA-C	Abandon au bout du deuxième trimestre.
Mathieu	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Mathilde	F	SEGPA-B	Exclu du LP Privé.
Mélodie	F	SEGPA-K	Affectée dans la section du CAP APR, elle ne s'est pas présentée en deuxième année.
Moussa	M	SEGPA-K	Non admis au CAP.
Nadine	F	SEGPA-C	N'est pas partie s'inscrire au LP.
Nicolas	M	SEGPA-B	Retirer de la SEGPA par ses parents en classe de 4ème. Abandon de la MFR dès ses seize ans.
Noël	M	SEGPA-B	Sans affectation deux années de suite: à chaque fois les trois vœux sont refusés. Réorienté en LP privé admis au CAP plâtrier.
Olivia	F	SEGPA-K	Admise CAP APR.
Pascal	M	SEGPA-L	Deux contrats résiliés au CFAA pour "incompatibilité d'humeur avec les chefs d'entreprises".
Patrick	M	SEGPA-C	Au LP admis conducteur d'engins travaux publics. Admis au CAP.
Pierre	M	SEGPA-B	Radié du LP en fin de première année Installateur Sanitaire
Reynald	M	SEGPA-C	En troisième 2008-2009.
Romain	M	SEGPA-I	Sans affectation après la SEGPA.
Roméo	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Sabrina	F	SEGPA-C	Abandon première année CAP : Grossesse.
Sacha	F	SEGPA-C	Abandon du LP au premier trimestre de la première année. Puis réorientée à la MFR l'année suivante et admise au CAPA services en milieu rural (SMR).
Saïd	M	SEGPA-K	Abandon du LP.
Salim	M	SEGPA-B	Abandon du LP au premier mois.
Serge	M	SEGPA-K	N'est pas parti s'inscrire au LP.
Sonia	F	SEGPA-C	Abandon du LP en fin de première année pour grossesse.
Steven	M	SEGPA-C	Sans affectation après la SEGPA.
Teddy	M	SEGPA-B	A quitté la SEGPA avant la fin de scolarité à seize ans.
Thierry	M	SEGPA-K	Abandon LP en section BEP « Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques », au bout d'un mois.
Tim	M	SEGPA-C	Affecté au LP.
Tom	M	SEGPA-C	Affecté au LP.
Vanessa	F	SEGPA-C	Admise au CAP Assistant technique en milieux familial et collectif.
william	M	SEGPA-C	Abandon du CFA en deuxième année.
Yann	M	SEGPA-C	Sans affectation au LP deux années de suite: à chaque fois les trois vœux sont refusés.
Yannick	M	SEGPA-L	Abandon du LP après avoir changé de section de CAP. Du CAP de « menuisier » est passé au CAP « préparateur et réalisation d'ouvrages électriques ».

ANNEXE 2

Bien que ce guide soit toujours resté rangé dans notre cartable au cours des entretiens, sa relecture régulière nous a permis de ne pas nous éloigner de notre thème de recherche.

Guide d'entretien élève

Peux-tu me parler de ton parcours scolaire depuis l'école maternelle ? Que penses-tu avoir appris pendant tout ce temps que tu as passé à l'école ? As-tu appris beaucoup de choses ?

Quel est ton meilleur souvenir depuis que tu es à l'école ?

Peux-tu me parler de l'école primaire ? D'après toi, quelles ont été – et sont – tes difficultés ?

Comment ça s'est passé en classe ? Que signifie apprendre pour toi ?

Sais-tu pourquoi tu es à la SEGPA ? Que signifie aller à l'école pour toi ?

Que pensent tes parents de ton orientation en SEGPA ?

As-tu d'autres frères et sœurs à la SEGPA ? Ou d'autre(s) membre(s) de ta famille ?

Les maîtres, le directeur.

A la SEGPA

Peux-tu me parler de la SEGPA ? De ta place en tant que collégien, des matières, des professeurs, de tes notes, du collège, des élèves du collège, des ateliers.

De tes relations avec les autres élèves du collège. Le travail à la SEGPA.

La place de la SEGPA dans le collège. Les activités auxquelles tu participes dans le collège. Les stages, l'orientation.

Les stages, l'orientation

Dans quelles entreprises as-tu fait tes stages ? Comment cela s'est passé ? Le rapport au travail. Ecole/entreprise.

Peux-tu m'expliquer comment tu as construit ton projet professionnel : comment tu as choisi la formation que tu veux faire au lycée professionnel. As-tu parlé de cette formation dans ta famille ?

Après la SEGPA

Ton choix de la structure de formation professionnelle. Pourquoi ?

Le lycée, le CFA, la MFR, les structures de formation.

La famille

La place de l'école à la maison. L'aide aux devoirs à la maison.

Scolarité des membres de la famille : de la mère, du père, des frères et sœurs ?

Relations avec les membres élargis de la famille.

Métier des parents, des autres membres de la famille.

L'importance de la famille.

Les loisirs.

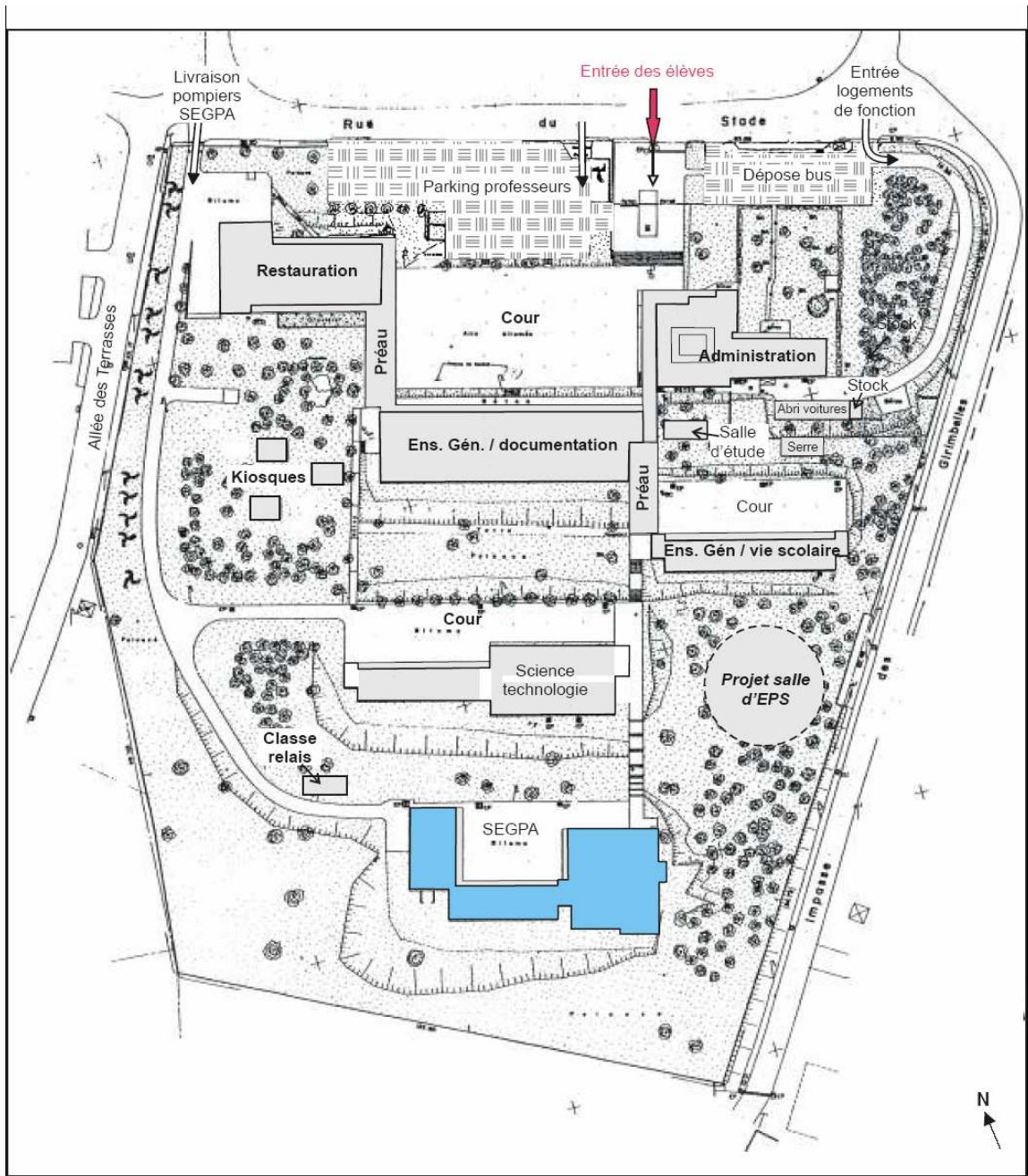
C'est quoi une école idéale pour toi ?

Est-ce que ton histoire scolaire est une belle histoire ?

Les plans de masse suivants sont issus du schéma directeur des SEGPA de La Réunion, Conseil général du Département de La Réunion, décembre 2006.

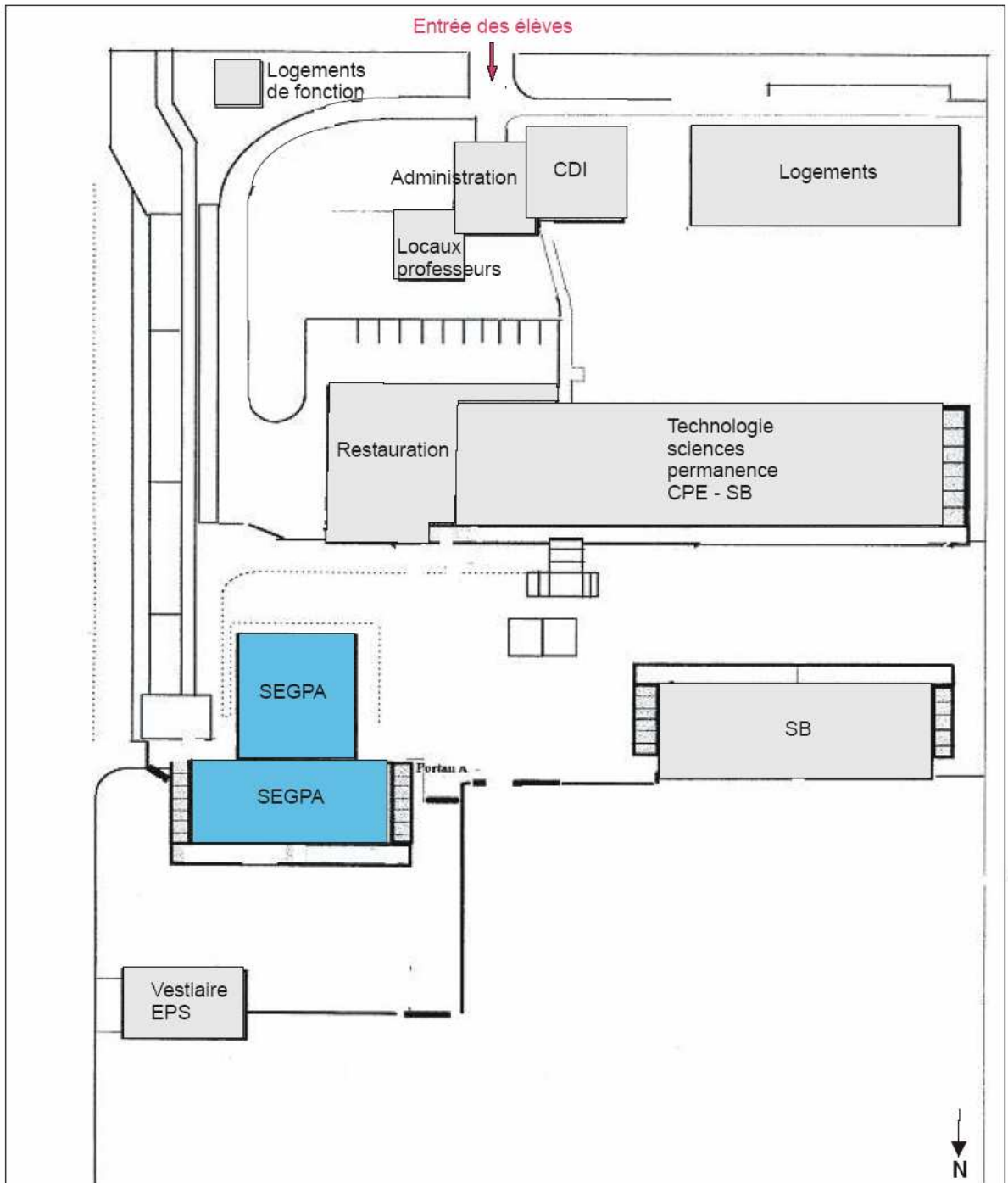
ANNEXE 3

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-D



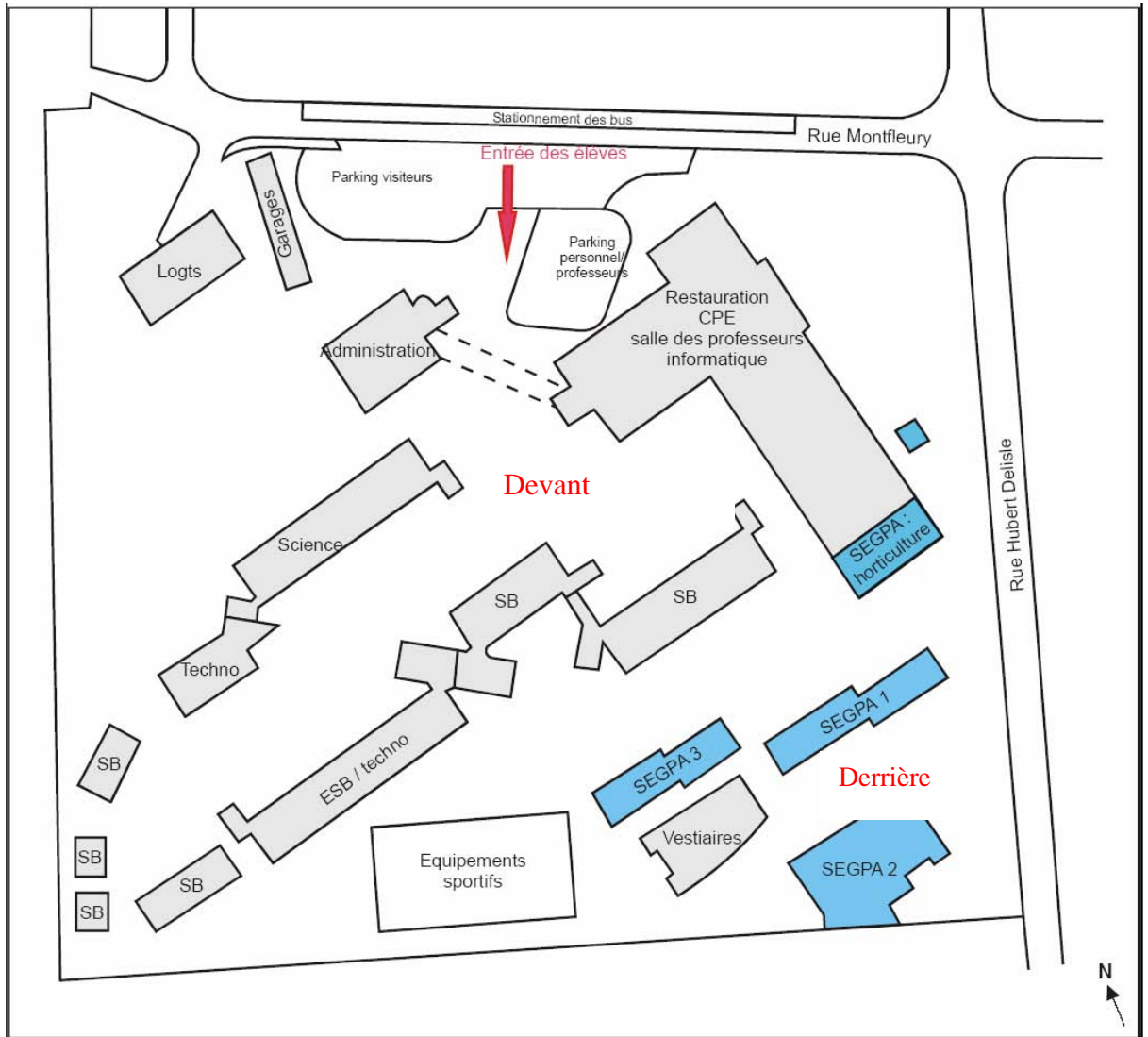
ANNEXE 4

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-F



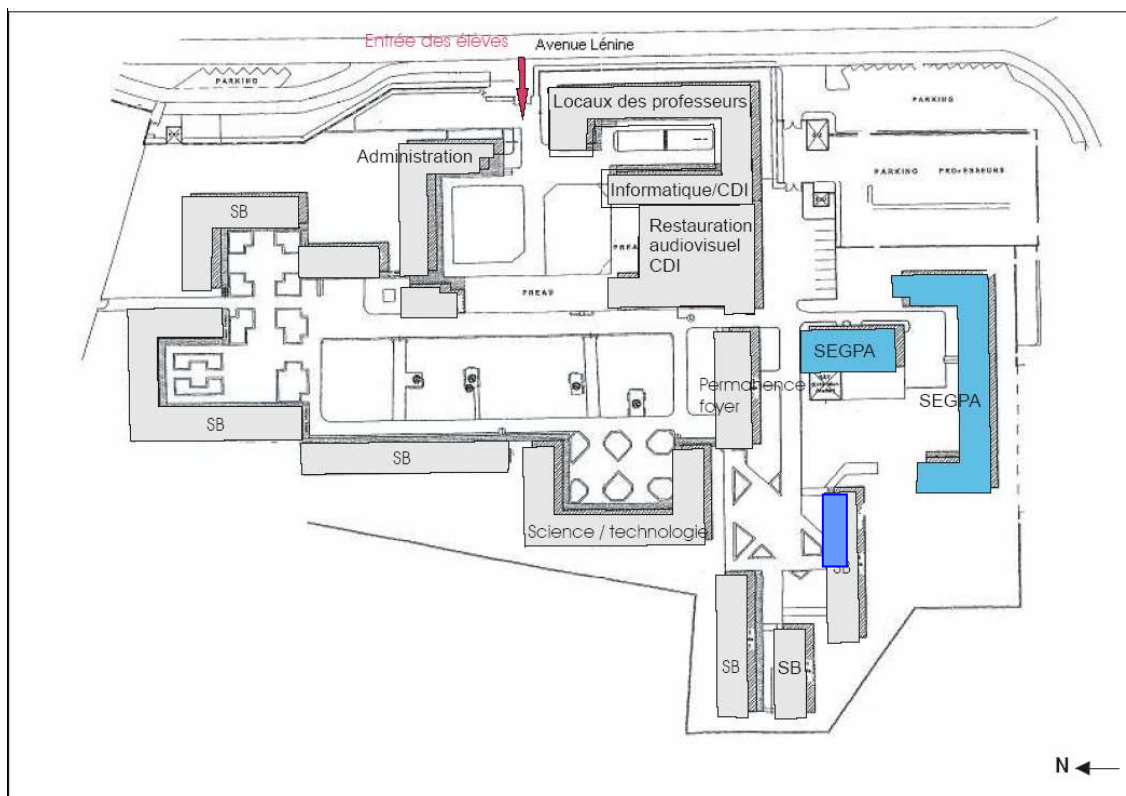
ANNEXE 5

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-H



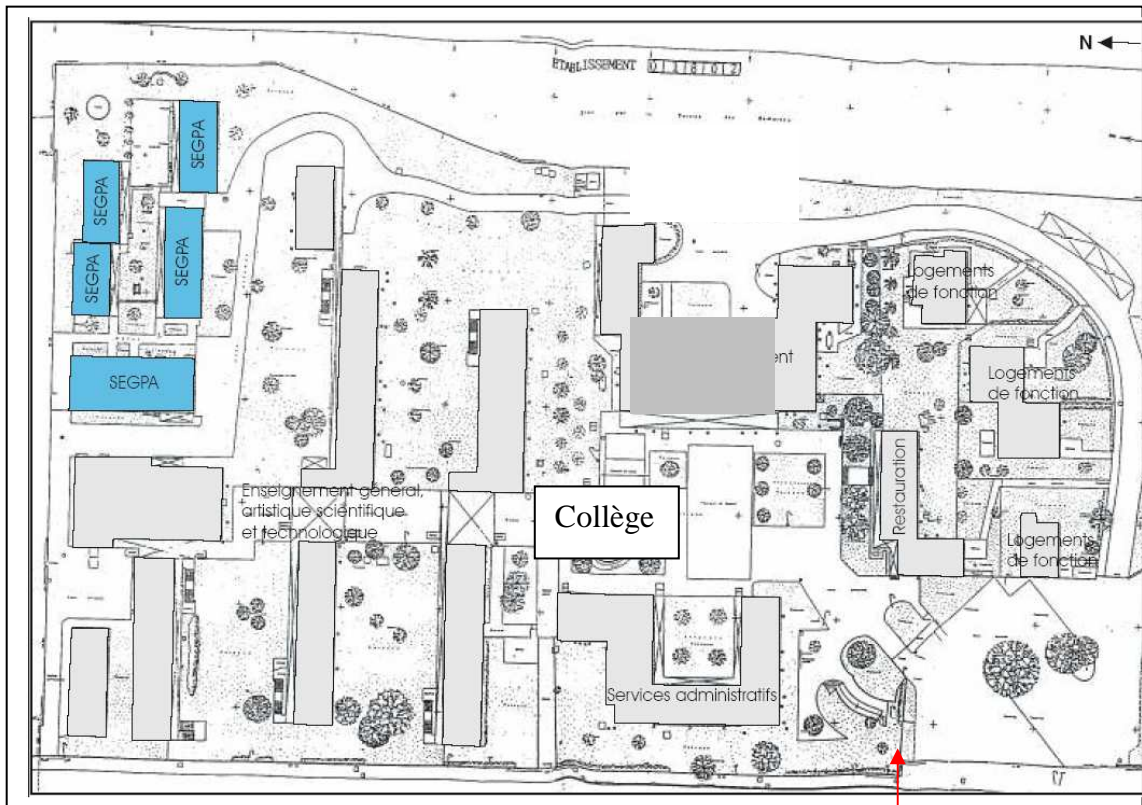
ANNEXE 6

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-K



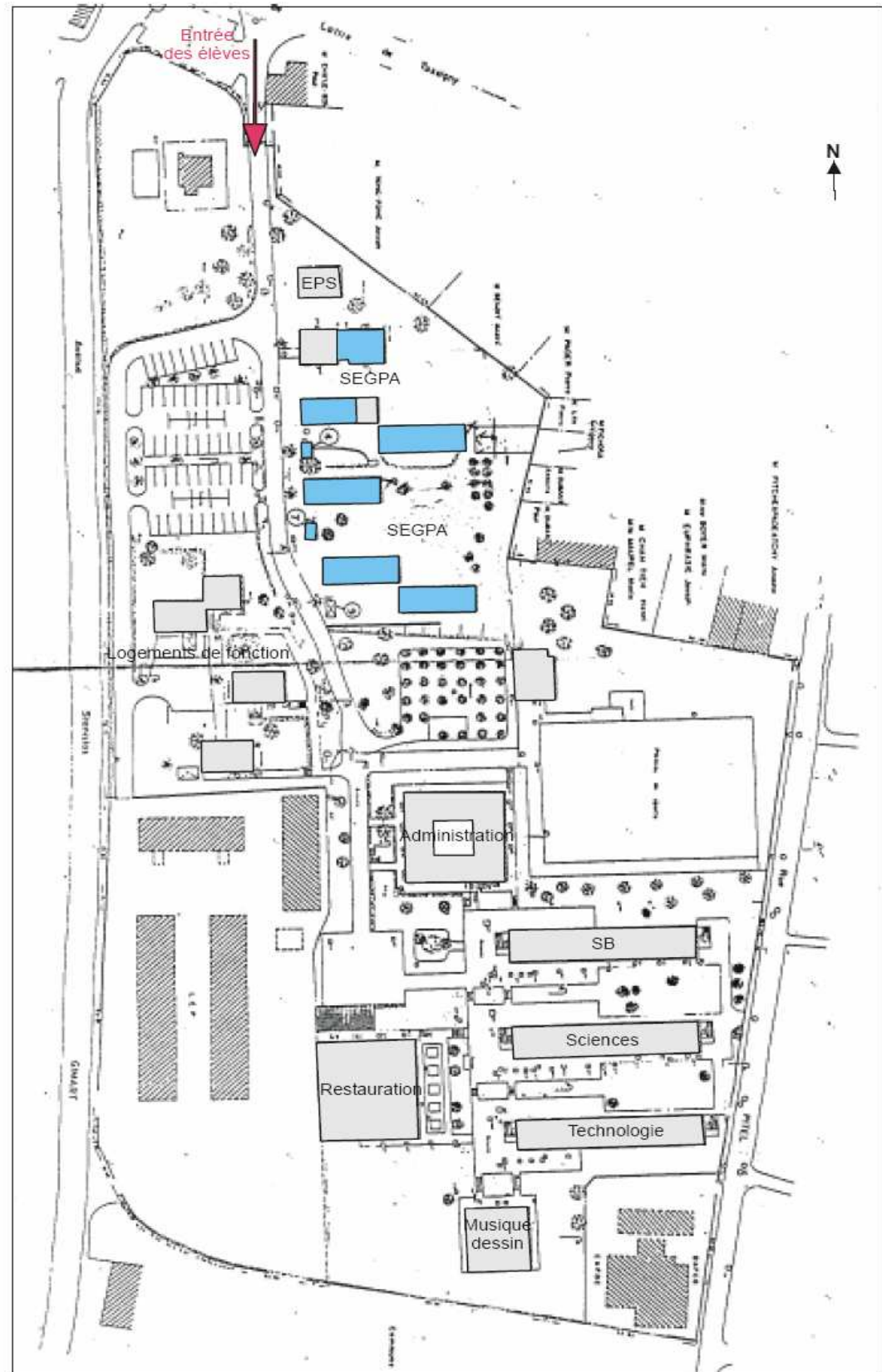
ANNEXE 7

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-B



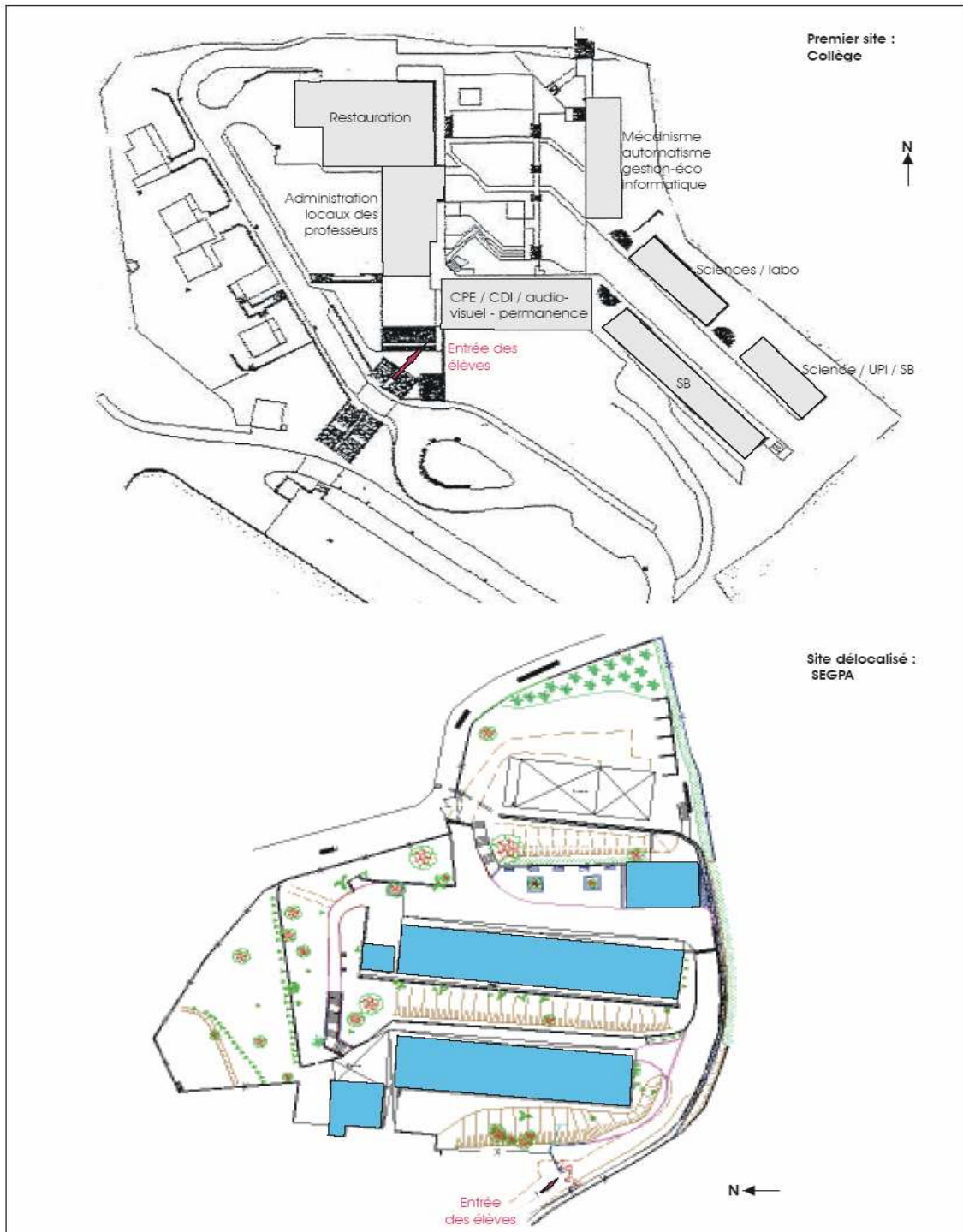
ANNEXE 8

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-A



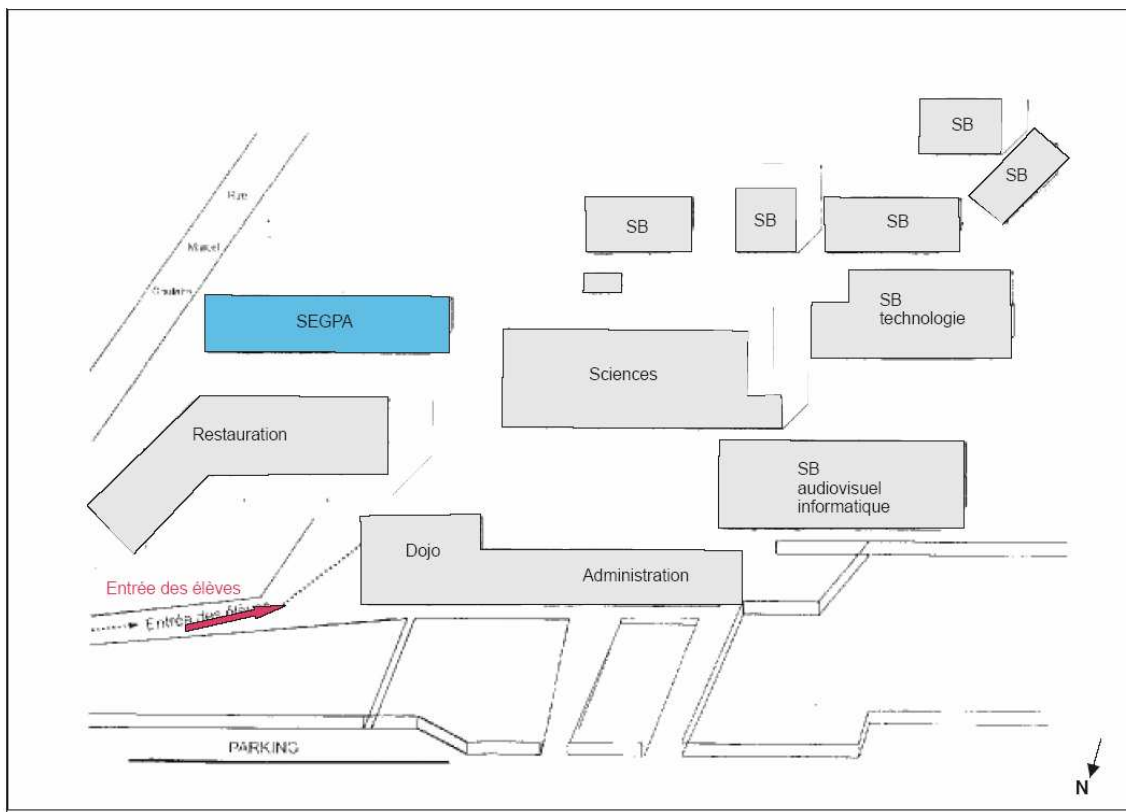
ANNEXE 9

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-C



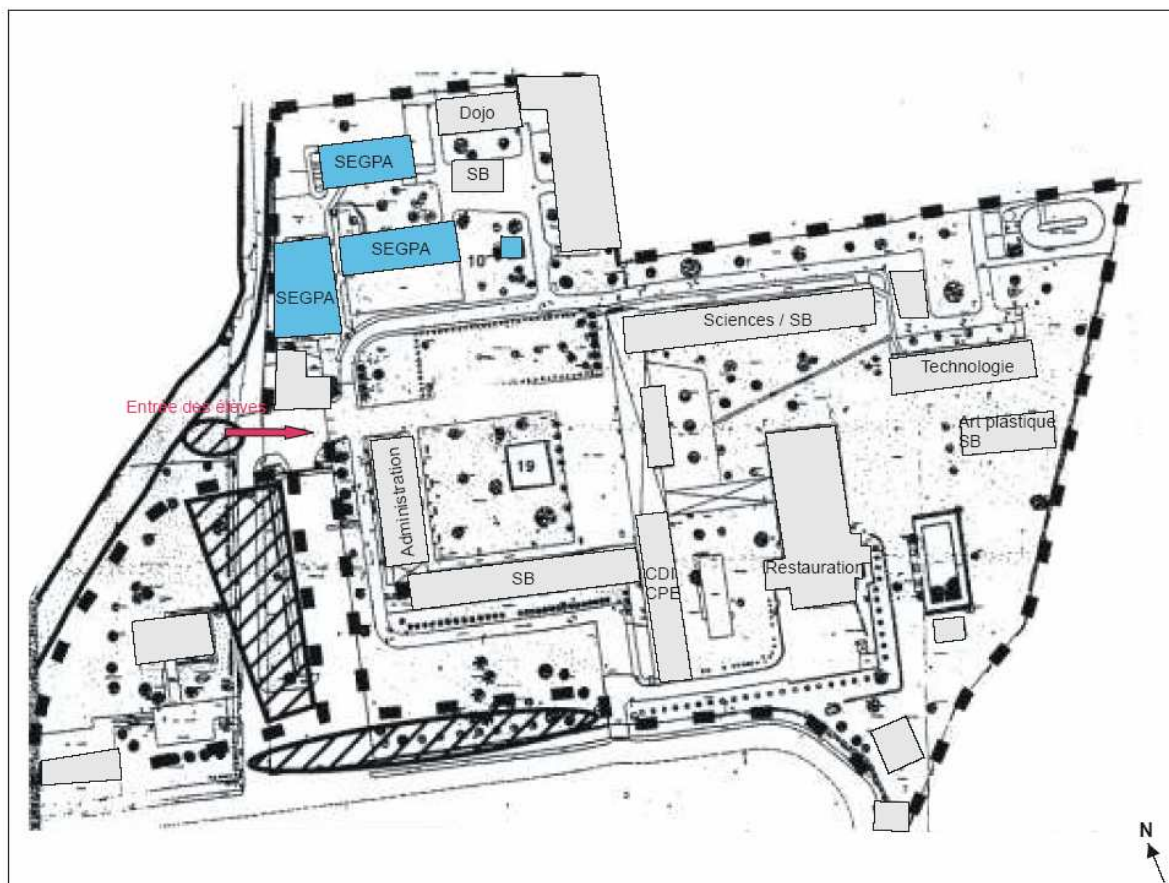
ANNEXE 10

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-E



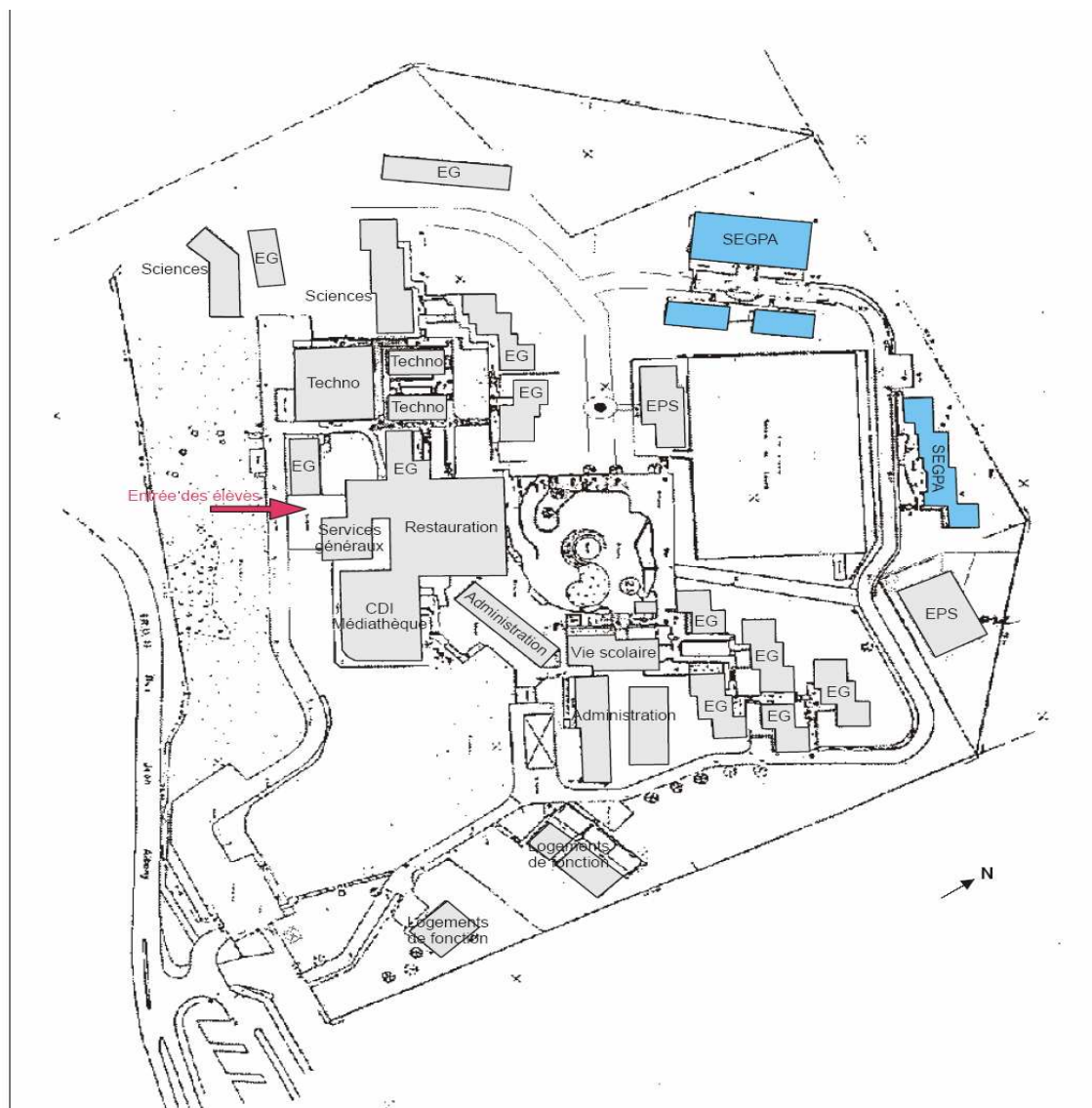
ANNEXE 11

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-G



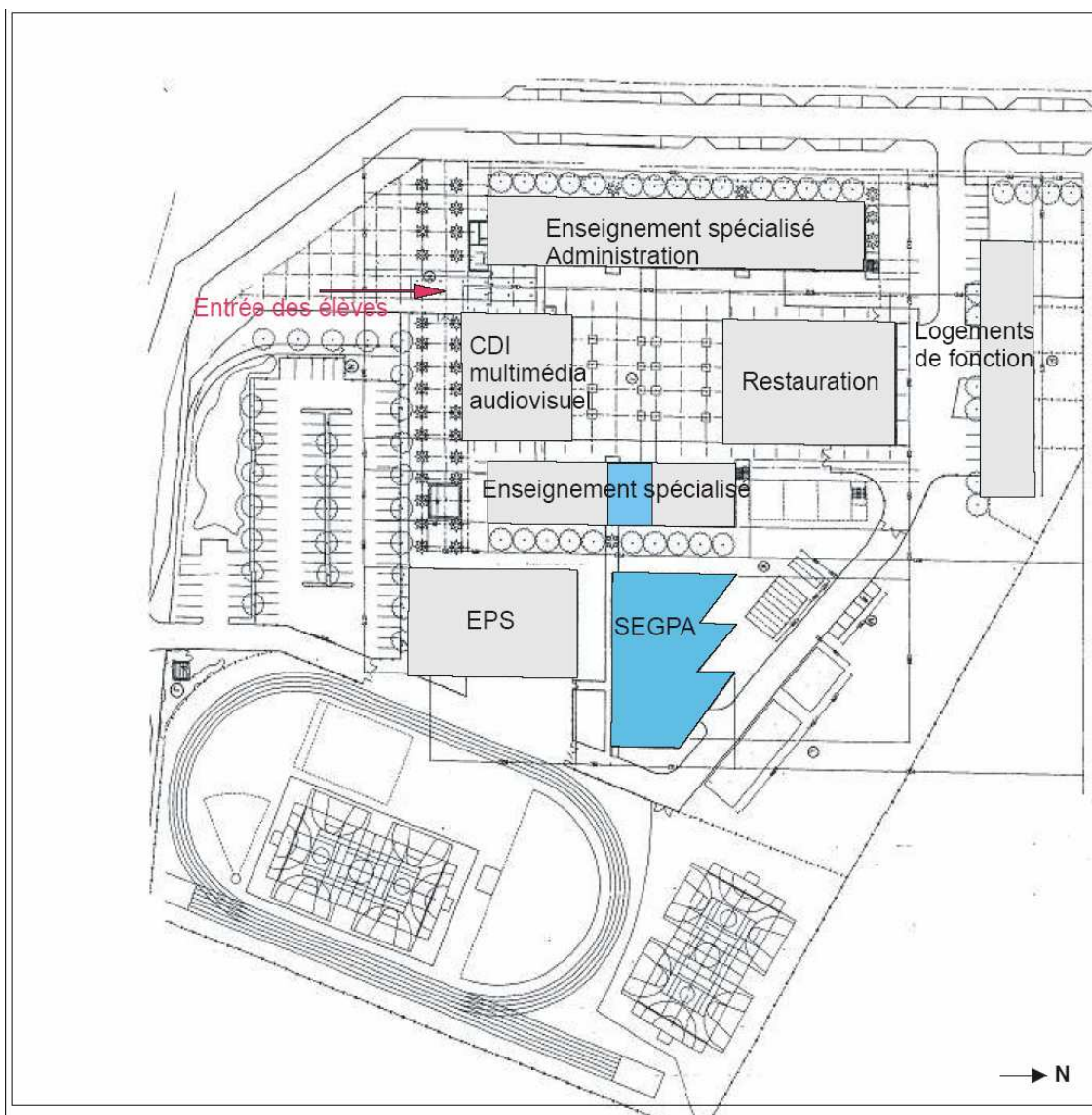
ANNEXE 12

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-I



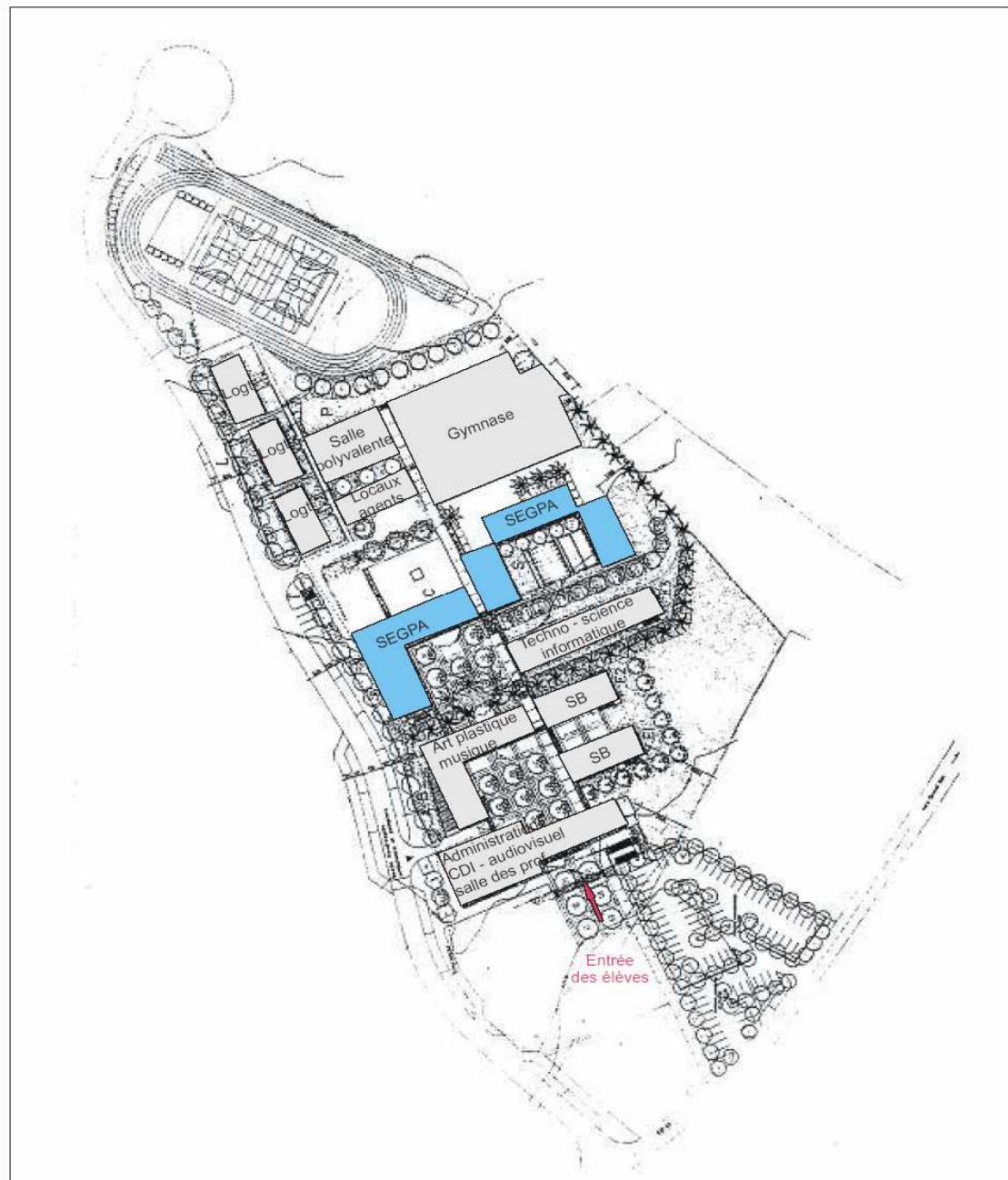
ANNEXE 13

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-J



ANNEXE 14

Plan de masse du collège d'accueil de la SEGPA-L



ANNEXE 15¹

« CARACTERISTIQUES DES ELEVES »

PRESENTATION ET DEFINITION :

Description, selon le sexe et l'origine sociale, de l'ensemble de la population scolaire inscrite à la rentrée dans le collège. L'**origine sociale** est définie par la PCS du responsable de l'élève.

SOURCES ET CHAMPS :

Base : SCOLARITE

Champ : élèves, sous statut scolaire, recensés sous un même numéro d'établissement. Il s'agit donc aussi bien des élèves du collège, du dispositif d'insertion et de la SEGPA que de ceux des classes de lycée, lorsque de telles classes existent dans le collège.

Champ de référence : collèges publics et privés sous contrat d'association de France (métropolitaine pour la Métropole, métropolitaine et DOM pour les DOM).

COMMENTAIRES :

Les 4 groupes de catégories sociales utilisés sont composés des PCS dont les comportements scolaires sont proches. On sait que certaines situations sont plus difficiles à saisir que d'autres, telles le chômage (en principe, un chômeur doit être recensé sous sa profession et catégorie sociale). Si l'établissement a des difficultés à connaître certaines de ces situations, il faudra s'en souvenir au moment de l'interprétation des valeurs prises dans ces regroupements. De même la pertinence du regroupement de certaines catégories sociales peut ne pas toujours être identique selon les collèges ou selon les régions.

Les quatre groupes comprennent les catégories suivantes :

¹ **Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche**, *Indicateurs pour le Pilotage des établissements du Second degré (IPES)*, Direction de l'évaluation et de la prospective, année scolaire 2005-2006.

- **La catégorie I dite "favorisée A"** : cette catégorie comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les professeurs et assimilés, les professions de l'information, des arts et du spectacle, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les ingénieurs, les cadres techniques d'entreprise, les instituteurs et assimilés, et les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

- **La catégorie II dite "favorisée B"** : cette catégorie comprend les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, les techniciens, les contremaîtres, les agents de maîtrise, les retraités cadres et professions intermédiaires.

- **La catégorie III dite "moyenne"** : cette catégorie comprend les agriculteurs-exploitants, les artisans, les commerçants et assimilés, les employés civils, les agents de service de la fonction publique, les policiers et militaires, les employés administratifs d'entreprise, les employés de commerce, les personnels de service direct aux particuliers, les retraités agriculteurs-exploitants, les retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

- **La catégorie IV dite "défavorisée"** : cette catégorie comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle. Les professions non renseignées sont comptabilisées et affichées dans une catégorie à part à partir de la session 2005 d'IPES. »

ANNEXE 16¹

Affectations des élèves de SEGPA sortants en fin d'année scolaire 2004-2005

3^{ème} SEGPA Section d'accueil LP Publics	Nombre de candidats	Admis
1CAP2 Agent polyvalent de restauration	86	30
1CAP2 Art du bijou et du joyau	3	0
1CAP2 Boulanger	10	2
1CAP2 Carreleur mosaïste	11	7
1CAP2 Carrosserie Réparation	10	0
1CAP2 Charpentier bois	7	6
1CAP2 Coiffure	6	0
1CAP2 Construction canalisation T.P.	2	1
1CAP2 Constructeur d'ouvrages du bâtiment en aluminium, verre et matériaux de synthèse	16	6
1CAP2 Couture flou	8	12
1CAP2 Couvreur	1	1
1CAP2 Cuisine	2	2
1CAP2 Employé commerce multispécialités	7	3
1CAP2 Employé technique de laboratoire	1	
1CAP2 Employé vente : produits alimentaires	37	16
1CAP2 Employé vente : produits d'équipements courants	2	0
1CAP2 Entretien des articles textiles en entreprises industrielles.	2	2
1CAP2 Esthétique cosmétique : soins, conseils	4	0
1CAP2 Installateur sanitaire	17	16
1CAP2 Maçon	41	4
1CAP2 Maintenance Bâtiments de collectivités	12	9
1CAP2 Maintenance et hygiène des locaux	8	8
1CAP2 Maintenance des matériels option matériels de parcs et jardins	13	3
1CAP2 Maintenance des véhicules automobiles option motocycles	6	0
1CAP2 Maintenance des véhicules automobiles option véhicules particulières	18	0
1CAP2 Menuisier, fabricant de menuiserie, mobilier et agencement	36	18
1CAP2 Pâtissier, glacier, chocolatier, confiseur	3	0
1CAP2 Peintre applicateur de revêtement	18	5
1CAP2 Peinture en carrosserie	15	0
1CAP2 Petite enfance	14	0
1CAP2 Plâtrier Plaquiste	9	9

¹ Source : Service académique d'information et d'orientation (SAIO)

1CAP2 Restaurant	8	7
1CAP2 Serrurier métallier	32	41
1CAP2 Services hôteliers	11	8
1CAP2 Vendeur magasinier pièces auto	1	1
SECBEP Maintenance des véhicules et des matériels dominante voitures particulières	2	1
SECBEP Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques	1	1
SECBEP Techniques des métaux, du verre et des matériaux de synthèse du bâtiment	1	1

Légende :

1 CAP2 : première année de CAP en deux ans.

SECBEP : Seconde BEP : Le BEP est aussi préparé en deux ans.

Bibliographie

Cette bibliographie générale et de référence regroupe l'ensemble des ouvrages, articles, travaux, études, notes d'information consultés pour cette thèse et elle se structure suivant le plan ci-dessous. Les auteurs cités figurent dans l'index des noms d'auteurs.

Sommaire de bibliographie

I. La Réunion

1. Ouvrages, articles, travaux, études, notes d'information se rapportant à l'École à La Réunion.....	463
2. Approches anthropologiques, économiques, historiques, sociologiques, statistiques de la société réunionnaise.....	466
II. Ouvrages, articles et travaux généraux : ethnologie de l'École, histoire de l'enseignement, sociologie de l'éducation.....	470
III. Ouvrages, articles et travaux se rapportant au champ de l'éducation adaptée et spécialisée.....	484
IV. Ouvrages, articles, travaux concernant la vie familiale, l'École et la famille.....	488
V. Ouvrages, articles et travaux concernant la pauvreté, l'exclusion sociale et le chômage.....	490
VI. Ouvrages, articles et travaux concernant la langue, le langage, le créole réunionnais, le créole à l'école.....	491
VII. Ouvrages, articles et travaux concernant le projet, l'orientation, l'insertion des jeunes, les sorties de l'École sans qualification.....	494
VIII. Ouvrages, articles et travaux généraux.....	496
IX. Les textes officiels.....	502

I. La Réunion

1. Ouvrages, articles, travaux, études, notes d'information se rapportant à l'École à La Réunion⁷⁸⁴.

-**Alaoui Driss et Tupin Frédéric**, « L'École réunionnaise, un modèle ambivalent » in WOLFF Eliane et WATIN Michel, (dir.), *La Réunion, une société en mutation. Univers créoles 7*, Paris : Economica/Anthropos, 2010.

-**Académie de La Réunion, CIO, documents ONISEP**, *Après la 3^{ème} SEGPA, 3^{ème} d'insertion, MOREMO. Préparer un CAP pour un métier*, La Réunion 2005-2006. Mise à jour et réédité chaque année.

-**Académie de La Réunion, Division des Élèves et de la Scolarité**, *Le système éducatif à La Réunion, Rentrée scolaire 1984-1985*, Académie de La Réunion, Archives.

Moins de jeunes sortant sans qualification dans l'Académie en 2006 et en 2007, Rectorat Académie de La Réunion, Note d'information n° 171, mai 2009.

Repères statistiques 2007-2008, Rectorat Académie de La Réunion, Note d'information n°162, Décembre 2008.

Académie de La Réunion, 1984-2009 : Un nouveau défi, l'excellence, Rectorat de La Réunion, décembre 2009.

-**BOYER Céline**, *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*, Saint Denis de La Réunion : Éditions du Tramail, 1990.

-**COMBEAU-MARI Evelyne**, « Les politiques scolaires à La Réunion : Le tournant des années soixante » in *Revue Expressions*, Numéro 6, mai 1995, IUFM de La Réunion, pp. 77-108.

-**Conseil Général du Département de La Réunion**, *Schéma Directeur des SEGPA*, décembre 2006.

⁷⁸⁴ Pour les travaux concernant la langue, le créole, le créole à l'école à La Réunion voir la partie VI.

-Conseil Régional, Région Réunion, *Plan Régional de Développement des Formations*, 22 décembre 1995.

Programme Régional de Formation

Professionnelle, 1998.

-EVE Prosper, *Histoire abrégée de l'enseignement à la Réunion*, Saint Denis : Centre de la Culture, de l'Education et de l'Environnement, 1990.

« Education, culture à La Réunion dans les années 1960 », *Revue Historique des Mascareignes, Association Historique Internationale de l'Océan Indien*, n°4, 2002, pp. 147-166.

-FIOUX Paule, *L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres*, Paris : Editions Karthala, 1999.

-HUCHARD Michel (IEN-AIS), « Adaptation et intégration scolaires dans le département de la Réunion : situation en 2002 », in *Expressions*, IUFM de La Réunion, n°21, mai 2003, pp. 75-88.

-HUCHARD Michel, Inspecteur A.I.S et **INTARTAGLIA Robert**, Inspecteur E.T., *Recommandations pédagogiques pour enseigner en SEGPA*, Académie de La Réunion, Rentrée scolaire 2001.

-LOMBARD Guy, « L'enseignement à La Réunion : Pistes de recherches » in Actes de la Table Ronde de l'Association Internationale de l'Océan Indien, *Le mouvement des idées dans l'Océan Indien*, juin 1982, Saint Denis, NID, 1985, pp. 363-371.

-LUCAS Raoul et RADOJCIC Karin (dir.), *L'enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques (RUP), (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)*, Paris : Editions Karthala, 2006.

-LUCAS Raoul, « De l'école coloniale à l'école républicaine », *AKOZ*, n°11, 2001, pp. 8-13.

« L'enseignement à l'aube de la départementalisation », *Economie de La Réunion*, INSEE, n°42, 1989, pp. 7-9.

« Le développement de la scolarisation... un cas d'école ? » in Si MOUSSA Azzedine (dir.), *L'école à La Réunion : Approches plurielles*, Paris : Editions Karthala, 2005.

Bourbon à l'école - 1815-1946, Saint André : Association Echos & Océan Editions, 1997.

-CHEVILLON Myriam et PARAIN Claude, « Parcours scolaires et milieu social à La Réunion » in *Education et Formations*, n°38, 1994, pp. 51-63.

-PARAIN Claude et LARBAUT Christian, « L'enseignement supérieur en pleine croissance » in INSEE, *Economie de La Réunion*, n° 65, 1993, pp. 6-15.

-PAYET François, « L'évolution de l'enseignement primaire à La Réunion », *Bulletin de l'Académie de La Réunion*, Vol. 10, 1929-1930, pp. 49-79.

-ROCHOUX Jean-Yves, « Formation et développement », Les cahiers de l'EREDIE, Université de La Réunion, n°14, 1991.

-SI MOUSSA Azzedine (dir.), *L'école à la Réunion : Approches plurielles*, Paris : Karthala, 2005.

-SI MOUSSA Azzedine et TUPIN Frédéric, « Enseignement et démocratisation : comparaison des effets sociaux des politiques de deux systèmes éducatifs. Île Maurice, île de La Réunion ». *Carrefours de l'éducation*, n° 8, juillet-décembre 1999, pp. 103-125.

-SIMONIN Jacky et WOLFF Eliane, « Devenir élève à la Réunion », Rapport de recherche, Saint Denis, Université de la Réunion, URA 1041 du CNRS, 1993.

« Ecole et famille à La Réunion : le télescopage des modèles », in *Lien Social et Politiques – RIAC* 35, 1996, pp. 37-46.

« Ecole et famille à La Réunion : un lien problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 1992, pp. 35-45.

« Scolarisation et espace de qualification à la Réunion. Problématique et enjeux », *Etudes créoles*, Vol. XVI, n°2, Saint Denis, Université de la Réunion, URA 1041 du CNRS, 1993, pp. 70-83.

-TACITE-AGENOR Marie-Renette, *La Réunion, l'éducation en question*, Sainte Marie de La Réunion : Azalées Éditions, 1997.

-**TUPIN Frédéric** (dir.), *École et éducation. Univers créoles 3*, Paris : Anthropos, 2003.

Écoles ultramarines. Univers créoles 5, Paris : Economica/Anthropos, 2005.

-**TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie** (dir.), *Un état des savoirs à la Réunion*, Tome 1 : langues, LCF- UMR 8143 CNRS- Université de La Réunion, 2002.

-**WOLFF Eliane**, « L'entrée au collège ou...comment on devient élève de sixième à La Réunion », DEA (dir. Jacky Simonin), Université d'Aix Marseille I et de La Réunion, 1990.

2. Approches anthropologiques, économiques, historiques, sociologiques et statistiques de la société réunionnaise

-**ACTIF Nelly et MONTEIL Christian**, *Economie de La Réunion*, n° 133, INSEE, décembre 2008.

-**ACTIF Nelly**, « 50 000 ménages dans des logements trop petits », *Economie de La Réunion*, n°115, INSEE, 1^{er} trimestre 2003.

-**BARASSIN Jean**, « L'esclavage à Bourbon avant l'application du Code Noir de 1723, *Bulletin Académie de l'île de La Réunion*, Vol. 17, Saint Denis, 1957.

-**BENOIST Jean**, « Héritages, naissance et structure d'une société » in *La Réunion dans l'Océan Indien*, Paris : CHEAM, 1985.

Paysans de La Réunion, Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 1984.

Pour une connaissance de la Réunion, Travaux du séminaire de recherches en sciences sociales, Centre Universitaire de la Réunion, octobre-décembre 1972, Documents et recherches n°2, Saint Denis : Fondation pour la Recherche et le Développement dans l'Océan Indien (F.R.D.O.I.), 1977.

Structure et changement de la société rurale réunionnaise : départementalisation et développement dans une "île à sucre", Sainte Marie, Martinique : Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal, 1975.

Un développement ambigu : structure et changement de la société réunionnaise, Saint Denis : Fondation pour la Recherche et le Développement dans l'Océan Indien, 1983.

-BRUNET Auguste, *Trois cents ans de colonisation : La Réunion*, Paris : Editions de l'empire français, 1948.

-CAMBEFORT Jean-Pierre, *Enfances et familles à la Réunion*, Paris : L'Harmattan, 2002.

-CHERUBINI Bernard (dir.), *Le monde rural à La Réunion : mutations foncières, mutations paysagères*, Paris : L'Harmattan, Saint-Denis : Université de La Réunion, 1996.

-COLLIEZ Jean-Paul, « 82 000 ou 95 000 analphabètes à La Réunion », *Economie de La Réunion*, INSEE, n°42, 1989, pp. 3-4.

-COMBEAU Yvan et al., *Histoire de La réunion. De la colonie à la région*, Université de La Réunion, CRESOI, SEDES, 2001.

-COMBEAU Yvan, *Une décolonisation française. L'île de La Réunion 1942-1946*, Saint André : Océan Editions, 2006.

-DEFOS DU RAU Jean, « L'île de la Réunion. Etude de géographie humaine, Thèse d'Etat », Institut de géographie Faculté des lettres Bordeaux, 1960.

-EVE Prosper, « Les esclaves de Bourbon à l'œuvre » in *Revue Historique des Mascareignes*, Association Historique Internationale de l'Océan Indien, n°2, 2000, pp. 41-62.

-FUMA Sudel, *L'abolition de l'esclavage à La Réunion. Histoire de l'insertion des 62 000 affranchis de 1848 dans la société réunionnaise*, Saint André : Groupe de Recherche sur l'Archéologie et l'Histoire de la Terre Réunionnaise (G.R.A.H.TER) & Océan Editions, 1998, (1^{ère} éd. 1979).

Une colonie Ile à sucre. L'économie de La Réunion au XIX^e siècle, Saint André : Océan Editions, 1989.

-GERBEAU Hubert, « L'esclavage dans les sociétés du sud-ouest de l'océan indien à partir des années 1960. Permanences, rémanences, résurgences », *Revue Historique des Mascareignes*, Association Historique Internationale de l'Océan Indien, n°4, 2002, pp. 179-197.

« Le rôle de l'agriculture dans le peuplement de La Réunion » in *Histoire*, Cahier du centre universitaire de La Réunion, n°8, décembre 1976, pp. 61-68.

Les esclaves noirs pour une histoire du silence, Saint André : Océan Editions, 1998.

-HOARAU Sylvie, *Mobilité et insertion professionnelle des jeunes*, Saint Denis La Réunion, Observatoire du Développement de La Réunion (ODR), Etude et synthèses n°56, Juin 2001.

Les familles nombreuses, Saint Denis de La Réunion, Observatoire du Développement de La Réunion, Document n°42 novembre 2002.

Les jeunes diplômés demandeurs d'emploi, Saint Denis La Réunion, Observatoire du Développement de La Réunion, Etude et synthèses n°68, Décembre 2003.

-INED et DRASS Réunion, « Enquête Nationale sur les violences envers les femmes à l'Île de La Réunion (ENVEFF-Réunion) », Extraits du rapport final décembre 2003.

-INSEE, *50 ans de vie économique et sociale : 1946 - 1996*, Economie de La Réunion, INSEE, n° 82- 83, 1996.

L'illettrisme, Economie de La Réunion, Saint Denis, INSEE, n° 87, 1997.

La Réunion. L'année économique 1968, INSEE, Service départemental de La Réunion, 1968.

Recensement de la population, Economie de La Réunion, Saint Denis, INSEE, Hors série n°7, 2009.

Tableau Economique de La Réunion, Edition 2000-2001.

Tableau Economique de La Réunion, Edition 2008-2009.

N° spécial, diagnostic de la pauvreté à La Réunion, Economie de La Réunion, Saint Denis, INSEE, n°134, avril 2009.

-INSEE-CARIF-OREF-CIRILLE, *L'illettrisme à La Réunion, Volet 1 : des chiffres*, Saint Denis, 1996.

L'illettrisme à La Réunion, Volet 2 : des hommes, Saint Denis, 1996.

-MEDEA Laurent, « La délinquance juvénile à La Réunion », Rapport de recherche, Université de La Réunion, Janvier 2007.

-MELA Lisa, « Typologie des chômeurs : six trajectoires et peu de perspectives », *Economie de La Réunion*, n° 129, mars 2007.

-NOMDEDEU-MAESTRI Danielle, *Chronologie de La Réunion. De la découverte à la départementalisation*, Université de La Réunion, CRESOI, SEDES, 2001.

-Observatoire du développement de La Réunion, *Les adolescents*, Etude et synthèses n°74, novembre 2005.

-Observatoire Régionale de la Santé, *Tableau de bord sur les violences à La Réunion*, 1^{ère} édition : novembre 2007.

-PAJOT Elie, « Note sur la population coloniale, 1860-1861 », in *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'île de La Réunion*, Saint Denis, 1863, pp. 12-24.

-PARAIN Claude, *Enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes à La Réunion*, Académie de La Réunion, Service statistique du rectorat, Saint Denis de La Réunion, 1987.

-PAYET Fabrice, « Difficultés d'insertion professionnelle des jeunes à la Réunion : analyse descriptive et explicative sur la période de 1993-1998 », mémoire de D.E.A., Université de la Réunion, 1999.

-RACAULT Sylvie, *Chômage et insertion professionnelle des jeunes*, Etudes et synthèses de l'Observatoire du Développement de La Réunion, n°43, 1999.

-RIVIERE Olivier, *La perception du chômage*, Saint Denis La Réunion, Observatoire du Développement de La Réunion, Etude et synthèses n°64, Octobre 2002.

-ROCHOUX Jean-Yves, « Quel chômage pour La Réunion en 2020 ? Perspectives et politiques », *Document de travail*, de 43 pages, non publié, Université de La Réunion, 9 avril 2000.

5 études sur l'économie de La Réunion, Les cahiers de l'EREDIE, Université de La Réunion, n°1 à 5, 1985-1986.

« Chômage : des chiffres et des hommes », *Journal de l'île de La Réunion*, mardi 27 octobre 1998, p. 13.

-ROINSARD Nicolas, *La Réunion face au chômage de masse*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.

-SCHERER André, *La Réunion*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994.

-SCHËLCHER Victor, *Esclavage et colonisation*, Paris : Presses Universitaires de France, 1948.

-SERVIABLE Mario, *Rayonner, Histoire de l'île de La Réunion*, Saint André : Océan Editions, Sainte Clotilde : ARS-Terres Créoles, 1995.

-SOURIS Eugène, *Histoire Abrégée de l'île de La Réunion*, Saint Denis : Librairie Cazal, 1954.

-WOLFF Eliane et WATIN Michel, (dir.), *La Réunion, une société en mutation. Univers créoles 7*, Paris : Economica/Anthropos, 2010.

-WOLFF Eliane, *Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de La Réunion*, Saint-Denis, ARCA/CIIRF, Université de La Réunion, 1989.

II. Ouvrages, articles et travaux généraux : ethnologie de l'École, histoire de l'enseignement, sociologie de l'éducation

-ALBERTINI Pierre, *L'école en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècle, de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette, 1992.

-AMADO Gilles et GIUST-DESPRAIRIES Florence, *L'école : lieu de socialisation ?* Paris : Editions ESKA, 1999.

-ANDREO Christophe, *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

-ASDIH Carole et CARRE Christiane (Coord.), « Le décrochage scolaire », *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, CERSE-Université de Caen, Vol. 36, n°1, 2003.

-BALLION Robert, *L'argent et l'école*, Paris : Editions Stock, 1977.
Le lycée, une cité à construire, Paris : Hachette, 1993.

-BALUTEAU François, *Les savoirs au collège*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

-BARRERE Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003.

-BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !* Paris : Seuil, 1992.

Paris : Maspéro, 1971.

L'école capitaliste en France,

Paris : Maspéro, 1975.

L'école primaire divise...,

-BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris : Armand Colin, 1998.

-BAUTIER Elisabeth, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique sociale, 2006.

-BAUTIER Elisabeth, BONNÉRY Stéphane, TERRAIL Jean-Pierre, et al., « Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours », Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation nationale/DPD, novembre 2002.

-BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard et ROCHEX Jean-Yves (dir.), *Les jeunes et le savoir*, Paris : Anthropos, 2001.

-BEAUD Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation*, Paris : La Découverte, 2004 (1^{ère} éd. 2003).

-BEILLEROT Jacky et al. (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 1996.

-BERNSTEIN Basil, *Classe et pédagogies : Visibles et invisibles*, Paris : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/Organisation de Coopération et de Développement Economique (CERI/OCDE), 1975.

-BERTHELOT Jean-Michel, *Ecole, orientation, société*, Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

Les pièges scolaires, Paris : Presses Universitaires de France, 1983.

-BLAYA Catherine et HAYDEN Carol, « Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre », Rapport remis à la Direction de la programmation et du Développement – Ministère de L'Education nationale, mars 2003.

-BLOCH Marie-Cécile et GERDE Bernard (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : La Bouture, 1998.

-BONNERY Stéphane, « Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (dir. BAUTIER Elisabeth), Université Paris XIII, 2003.

-BOUDON Raymond et al. (dir.), *Ecole et société les paradoxes de la démocratie*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

-BOUMARD Patrick (dir.), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

-BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de Minuit, 1970.

Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris : Editions de Minuit, 1964.

-BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp. 325-347.

-BRESSOUX Pascal et PANSU Pascal, *Quand les enseignants jugent les élèves*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

-BRESSOUX Pascal, « Le maître aussi fait son effet », *Les cahiers pédagogiques*, n° 354, 1997, pp. 16-18.

« Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994, pp. 91- 137.

« Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? », *Revue française de pédagogie*, n°93, octobre-novembre-décembre 1990, pp. 17-26.

-CACOUAULT Marlaine et ŒUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris : La Découverte, 1995.

-Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en "milieux difficiles"*, Sélection d'articles du bulletin XYZep, Institut National de Recherche Pédagogique, 2006.

-CHARLOT Bernard et FIGEAT Madeleine, *Histoire de la formation des ouvriers 1789 – 1984*, Paris : Minerve, 1985.

L'école aux enchères. L'école et la division sociale du travail, Paris : Payot, 1979.

-CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 1992.

-CHARLOT Bernard, *La mystification pédagogique*, Paris : Payot, 1977.

Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris : Anthropos, 1999.

Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Paris : Anthropos, 2002 (1^{ère} éd. 1997).

-CHERKAOUI Mohamed, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

-CHERVEL André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998.

-Collectif, *Les collèges, Revue française de pédagogie*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°115, Avril-mai-juin 1996.

-Collectif, *Filles et garçons devant l'école, Revue française de pédagogie*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°110, Janvier-février-mars 1995.

-Collectif, « Les pratiques de la classe en « milieux difficiles », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°44, 2003.

-Collectif, *Collèges sous tension, Perspectives documentaires en éducation*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°50/51, 2000.

-COUSIN Olivier et FELOUZIS Georges, *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Paris : Edition Sociale Française, 2002.

-COUSIN Olivier, « l'effet d'établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, XXXIV (3), pp. 395-419, 1993.

L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement, Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

-DAVERNE Carole, « Echec scolaire ou déclassement de classes favorisées ? Recherche sur des "héritiers...deshérités" », Thèse de doctorat en sciences du langage (dir. Delamotte-Legrand Régine), Université de Rouen, 2003.

-DAVISSE Annick et ROCHEX Jean-Yves (coord.), « *Pourvu qu'ils apprennent...* ». *Face à la diversité des élèves*, CRDP de l'Académie de Créteil, 1998.

-DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre (Présentation et choix de textes), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La dispute, 2007.

-DEBARBIEUX Eric, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, Paris : Edition Sociale Française, 1999 (1^{ère} éd. 1990).

La violence en milieu scolaire. Etat des lieux, Tome 1, Paris : Edition Sociale Française, 1999 (1^{ère} éd. 1996).

La violence en milieu scolaire. Etat des lieux. Le désordre des choses, Tome 2, Paris : Edition Sociale Française, 2000 (1^{ère} éd. 1999).

-DEROUET Jean-Louis (dir.), *Le collège unique en question*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003.

-DESCHAMPS Jean-Claude et al., *L'échec scolaire : Elève modèle ou modèles d'élèves ?*, Suisse : Editions Pierre-Marcel Favre, 1982.

-DESMET Huguette et POURTOIS Jean-Pierre, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

-DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris : Edition Sociale Française, 2004, (1^{ère} éd. 1996).

-DOUET Bernard, *Discipline et punitions à l'école*, Paris : Presses Universitaires de France, 1987.

-DUBAR Claude, *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1987.

-DUBET François et al., « Le collège de l'an 2000 : Rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire », Paris : La documentation Française, 1999.

-DUBET François et DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie Scolaire*, Paris : Seuil, 2000.

-DUBET François et MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996.

-DUBET François, BAUTIER Elisabeth et al., « Vingt propositions pour le collège », Rapport du 8 juillet 1998.

-DUBET François, *L'école des chances : qu'est ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, 2004.

La galère : jeunes en survie, Paris : Fayard, 1987.

Les inégalités multipliées, Paris : Edition de l'Aube, 2004.

Les Lycéens, Paris : Seuil, 1991.

Pourquoi changer l'école ? Paris : Textuel, 1999.

-DUBREUIL Bertrand, *Collèges en milieux populaires. « Ces mots qui veulent nous changer »*, Paris : L'Harmattan, 1999.

-DURKHEIM Emile, *L'évolution Pédagogique en France*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999a (1^{ère} éd. 1938).

-DURU-BELLAT Marie et MINGAT Alain, « La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997, pp. 759-789.

« Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte "fait des différences"... », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pp. 649-666.

La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, Cahier de l'IREDU, N°59, 1997.

-DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de L'école*, Paris : Armand Colin, 2006 (3^{ème} éd.).

-DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, MINGAT Alain, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1993, pp. 43-59.

-DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris : L'Harmattan, 2004.

L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Paris : Seuil, 2006.

Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris : Presses Universitaires de France, 2003 (1^{ère} éd. 2002).

-DUTERCQ Yves et DEROUET Jean-Louis (dir.); « Le collège en chantier » ; *Education, Politiques, Société* ; Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 2004.

-DUTERCQ Yves, *Consommateurs d'école et modernisation du service public*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, décembre 1992.

-ESTABLET Roger et al., *Radiographie du peuple lycéen. Pour changer le lycée*, Paris : Edition Sociale Française, 2005.

-ESTABLET Roger, *L'école est-elle rentable ?* Paris : Presses Universitaires de France, 1987.

-ESTERLE-HEDIBEL Maryse, « Prévention des violences scolaires : Quelle formation pour les enseignants ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série n°8, février 2004, pp. 165-172.

-FELOUZIS Georges et al., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris : Seuil, 2005.

-FELOUZIS Georges, « Interaction en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1993, pp. 199-222.

L'efficacité des enseignants, Paris : Presses Universitaires de France, 1997.

Le collège au quotidien, Paris : Presses Universitaires de France, 1994.

-FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, n°59 et 60, 1982.

« La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, pp. 211-222.

-GLASMAN Dominique et BESSON Leslie, *Travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004.

-GLASMAN Dominique, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

-GOSSOT Bernard et DUBREUIL Philippe, « Les élèves en difficulté à l'entrée du collège », Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche Rapport n°03-033, 2003.

-GRIGNON Claude, *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris : Editions de Minuit, 1971.

-GRIMAUT-LEPRINCE Agnès et MERLE Pierre, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leurs interprétations », *Revue française de sociologie*, 49-2, 2008, pp. 231-256.

-HIPPEAU Célestin (publié par), *L'instruction publique en France : Pendant la révolution*, Paris : Edition Klincksienck, 1990.

-Institut National d'Etudes Démographiques (INED), « *Population* » et *L'enseignement*, Paris : Presses Universitaires de France, 1970.

-ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Paris : Presses Universitaires de France, 1970.

Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, Paris : Presses Universitaires de France, 1984.

Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Paris : L'Harmattan, 1995.

« Extension du public et “baisse du niveau” dans l’enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, XI, 1970, pp. 151-163.

« Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », *Revue française de sociologie*, XXIV, 1988, pp. 75-100.

-JELLAB Aziz, *Scolarité et Rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

Sociologie du lycée professionnel. L’expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2008.

-KHERROUBI Martine et ROCHEX Jean-Yves, « La Recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars 2004, pp. 115-190.

« La Recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°140, juillet-août-septembre 2002, pp. 103-132.

-LAACHER Smaïn, *L’institution scolaire et ses miracles*, Paris : La Dispute, 2005.

-LAHIRE Bernard, « L’inégalité devant la culture écrite scolaire : Le cas de l’“expression écrite” à l’école primaire », *Sociétés Contemporaines*, n°11-12, 1992, p. 167-187.

« La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d’une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, Septembre 1998, pp. 104-109.

Culture écrite et inégalités scolaires, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2000 (1^{ère} éd. 1993).

La raison scolaire. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.

-LANGOUËT Gabriel (dir.), *Les oubliés de l’école en France*, Paris : Hachette, 2003.

-LAPASSADE Georges, *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*, Paris : Armand Colin, 1993.

Microsociologie de la vie scolaire, Paris : Economica/Anthropos, 1998.

-LAURENS Jean-Paul, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1992.

-LEGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1988.

-LEGRAND Louis, *L'école unique : à quelles conditions ?* Paris : Edition du Scarabée, 1981.

-LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris : Nathan, 2002, (1^{ère} éd. 1990).

L'école obligatoire : pour quoi faire ? Paris : Retz, 2004.

-LEON Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : Presses Universitaires de France, 1972.

-LEROY-AUDOUIN Christine, « L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative : Du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (dir. Duru-Bellat M. et Mingat A.), Université de Bourgogne-IREDU, 1993.

-MARESCA Bruno, « les enseignants du second degré et leur discipline », *Education et formations*, n°52, 1997, p. 83-93.

-MERLE Pierre, « La discrimination scolaire : une construction institutionnelle de la précarité ? L'exemple des zones d'éducation prioritaire. » in DEL SOL Marion et al. (dir.), *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001, pp. 269-279.

L'élève humilié, L'école : un espace de non-droit ?, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

La démocratisation de l'enseignement, Paris : La Découverte, 2002.

Les notes. Secrets de fabrication, Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

Sociologie de l'évaluation scolaire, Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

-MILLET Mathias et THIN Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

-MINGAT Alain, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école », *Revue française de pédagogie*, n°95, 1991, pp. 47-63.

« Qu'est-ce que l'effet maître ? », *Sciences Humaines*, Hors Série n°12, février- mars 1996.

-Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Indicateurs pour le Pilotage des établissements du Second degré (IPES) », Direction de l'évaluation et de la prospective, année scolaire 2005-2006.

« Concours de recrutement de professeurs des écoles : Session 2005 », *Note d'information 06.20*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, Juin 2006.

« Concours de recrutement de professeurs des écoles : Session 2006 », *Note d'information 07.28*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, Mai 2007.

-Ministère de l'Éducation nationale, L'état de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, N°17, Octobre 2007.

-MOSCONI Nicole et al., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 2000.

-PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1995.

-PELPEL Patrice et TROGER Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : L'Harmattan, 2001.

-PERIER Pierre, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'évaluation et de la prospective, Les dossiers, n° 145, juin 2003.

-PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Paris : DROZ, 1995 (1^{ère} éd. 1984).

Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : Edition Sociale Française, 2004 (1^{ère} éd. 1994).

« Curriculum : le formel, le réel, le caché », in J.Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : Edition Sociale Française, 1994, (1^{ère} éd. 1993), pp. 61-76.

-PLAISANCE Eric (Coord.), *L'échec Scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris : Editions du CNRS, 1989.

-PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Collin, 1968.

Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930, Paris : Perrin, 2004 (1^{ère} éd.1981).

-PUYALET Jacqueline et BAUTIER Elisabeth (Coord.), « Décrochage scolaire et déscolarisation », *La nouvelle revue de l'AIS*, Editions du Cnefei, n°24, 4^{ème} trimestre 2005.

-ROCHEX Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998 (1^{ère} éd. 1995).

-ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école*, Belgique : Casterman, 1971.

-SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

-TANGUY Lucie, « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1983, pp. 227-254.

L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens, Paris : Presses Universitaires de France, 1991.

-TANON Fabienne, *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'Harmattan, 2000.

-TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris : La Dispute, 2005.

La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, Paris : La Dispute, 1997.

De l'inégalité scolaire, Paris : La dispute, 2002.

École, l'enjeu démocratique, Paris : La dispute, 2004.

Histoire de la formation des adultes en France, Paris : L'Harmattan, 1997.

-TESTANIERE Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967, pp. 17-33.

« Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire », in *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris : Editions du CNRS, 1989, pp. 13-16.

-THELOT Claude, *L'évaluation du système éducatif. Coûts, Fonctionnement, Résultats*, Paris : Nathan, 1993.

-VAN HAECHT Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Paris : De Boeck, 2005 (1^{ère} éd. 1998).

-VAN ZANTEN Agnès (coord.), *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : Politiques, processus et pratiques*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1997.

(dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 2000.

« Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in PAUGAM Serge (dir.), *L'exclusion : L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1996, p. 281-291.

L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

Les politiques d'éducatons, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-je, 2004.

-VASCONCELLOS Maria, *Le système éducatif*, Paris : La Découverte, 2004.

-VASQUEZ-BRONFMAN Ana et MARTINEZ Isabel, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

-VINCENT Guy, *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1980.

(dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994.

-WOODS Peter, *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin, 1990.

III. Ouvrages, articles et travaux se rapportant au champ de l'éducation adaptée et spécialisée

-BOULOT Serge et BOYZON-FRADET Danielle, « La section d'éducation spécialisée, miroir grossissant des inégalités », in *Migrants-Formation*, n°89, juin 1992, pp. 18-31.

-BOURDON Patrice, « La scolarité des enfants et des jeunes en situations de handicaps moteurs : Rapport au savoir et mobiles d'apprendre », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (dir. BAUTIER Elisabeth), Université Paris XIII, 2003.

-Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), *Le handicap socio-culturel en question*, Paris : Edition Sociale Française, 1978.

Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée, Paris : L'Harmattan, Institut National de Recherche Pédagogique, n°2, 1984.

L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris : Edition Sociale Française, 1981.

Les uns et les autres, Intégration scolaire et lutte contre la marginalisation, Paris : L'Harmattan, Institut National de Recherche Pédagogique, 1988.

Nouvelles études sur l'échec scolaire, Recherches pédagogiques n°95-94, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1978.

-CHATELANAT Gisela et PELGRIMS Greta (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles : De Boeck, 2003.

-CHAUVIÈRE Michel et PLAISANCE Eric (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou intégrative ?*, Paris : Presses Universitaires de France, 2000.

-COTTINEAU-SAÏD Luc, « L'identité professionnelle des enseignants de S.E.G.P.A. », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (dir. Pariat Marcel), Université Paris XII, 2003.

-COUSIN Christian, *Enseigner en EGPA. Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*, Paris : Delagrave, 2007.

-ÉduSCOL, « Enseignements adaptés dans le second degré, Devenir des élèves scolarisés en troisième de SEGPA et d'EREA en 2004-2005 », Enquête nationale 2006, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2006.

-GATEAUX-MENNECIER Jacqueline, *La débilité légère. Une construction idéologique*, Paris : CNRS éditions, 2001.

-GOIGOUX Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris : Editions du CNEFEI, 1998.

-GOSSOT Bernard (rapporteur), « Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales », MEN, 1996.

-HUSSENET André et SANTANA Philippe, *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004.

-LANTIER Nicole et al. « Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir », Rapport de recherche, n°5, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1987.

« Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et d'ENP », Rapport de recherche n° 5, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1984.

-MARTIN Elisabeth et BONNERY Stéphane, *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris : Edition Sociale Française, 2002.

-MINGAT Alain, « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, Vol. XXXII, 1991, p. 515-549.

-MORISSET Hervé et PHILIP André, « Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales », *La nouvelle revue de l' AIS*, Editions du Cnefei, n°31, Octobre 2005.

-MUEL Francine, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance normale », *Acte de la recherche en sciences sociales*, n°32-33, Avril-juin, 1980.

-MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris : Editions de Minuit, 1983.

-NAFTI-MALHERBE Soraya Catherine, « L'éducation spécialisée entre relégation et socialisation. Une approche comparative d'une SEGPA publique et d'une SEGPA privée », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. Testanière J.), Université Bordeaux 2, 1999.

-PERON Roger, *Les enfants inadaptés*, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-je 1972.

-PESLOUAN Dominique de et RIVALLAND Gilles, *Guide aux élèves en difficulté. Adaptation et intégration scolaires*, Paris : Edition Sociale Française, 2003.

-POURTOIS Jean-Pierre et DESMET Huguette (dir.), *La bienveillance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*, Paris : L'Harmattan, 2006.

-Rapport des Inspecteurs généraux, « Analyse de l'organisation et du fonctionnement des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté », Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche, 25 juin 2002. Disponible sur le site <http://www.education.gouv.fr>.

-ROCA Jacqueline, « De la ségrégation à l'intégration : L'éducation des enfants inadaptés 1909-1975 », Thèse de doctorat en histoire, Paris VII, 1992.

-SCELLES Régine, *Fratrie et handicap. L'influence du handicap d'une personne sur ses frères et sœurs*, Paris : L'harmattan, 1997.

-VIAL Monique, « La création du perfectionnement en 1909 et les dévies des psychologues ou, comment s'écrit l'histoire », in *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris : L'Harmattan, Institut National de Recherche Pédagogique, n°2, 1984.

« Les origines de l'enseignement spécial en France », Collection rapports de recherches, n°7, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1986.

Les enfants anormaux à l'école, Paris : Armand colin, 1990.

-VIAL Monique, PLAISANCE Eric et BEAUVAIS Jacques, *Les mauvais élèves*, Paris : Presses Universitaires de France, 1973.

IV. Ouvrages, articles, travaux concernant la vie familiale, l'École et la famille, l'éducation et la famille

-**ARIES Philippe**, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil, 1973.

-**BALLION Robert**, « Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986, pp. 719-734.

Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles, Paris : Editions Stock, 1982.

-**BERGONNIER-DUPUY Geneviève** (Coord.), *Pratiques éducatives familiales et scolarisation*, *Revue française de pédagogie*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°151, Avril-mai-juin 2005.

-**BOUNOURE Annick**, « Parents de collégiens. Conceptions et pratiques éducatives », *Documents et travaux de recherche en éducation 6*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

-**BOYER Régine et DELCLAUX Monique**, *Des familles face au collège*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

-**Collectif**, *Ecole et famille*, *Revue française de pédagogie*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°100, Juillet-août-septembre 1992.

-**Direction générale de la gendarmerie nationale et Direction générale de la police nationale**, « Etude nationale des décès au sein du couple », Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer et des collectivités territoriales, Délégation aux victimes, 2007.

-**DUBET François** (dir.), *Ecole et famille le malentendu*, Paris : Textuel, 2001.

-**DURNING Paul et POURTOIS Jean-Pierre**, *Education et famille*, Bruxelles : De Boeck Université, 1994.

-DURNING Paul, *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2006.

-GAYET Daniel, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004.

-LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Le seuil, 1995.

-LAUTREY Jacques, *Classe sociale, milieu familial, intelligence* ; Paris : Presses Universitaires de France, 1980.

-MASSON Philippe, « Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation », *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997, pp. 119-142.

-MONTANDON Cléopâtre, *L'école dans la vie des familles*, Cahier n°32, Genève, Service de la recherche sociologique, 1991.

-MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, Paris : Nathan, 1996.

-NIMAL Patricia et al., *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*, Bruxelles : De Boeck Université, 2000.

-PERIER Pierre, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différent*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.

-PEYRONIE Henri (dir.), « Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes, résumé du rapport de recherche : Les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés », rapport de recherche du CERSE – Université de CAEN (EA 965), destiné au Centre Alain Savary – Institut National de Recherche Pédagogique et coordonné par Thierry PIOT, septembre 2001.

-POULLAOUEC Tristan, « les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistique*, N° 371, 2004, pp. 3-22.

-POURTOIS Jean-Pierre et DESMET Huguette, « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale », *Revue française de pédagogie*, n°96, 1991, pp.5-15.

Le parent éducateur,

Paris : Presses Universitaires de France, 2000.

-SINGLY François de (dir.), *La famille l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1991.

-TEDESCO Emmy, *Des familles parlent de l'école*, Belgique : Casterman, 1979.

-THELOT Claude, *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris : Dunod, 1984.

-THIN Daniel, *Quartiers populaires : L'école et les familles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1998.

V. Ouvrages, articles et travaux concernant la pauvreté, l'exclusion sociale et le chômage

-BOUCHET Paul, *La misère hors la loi*, Paris : Textuel, 2000.

-BOURDIEU Pierre (dir.), *La misère du monde*, Paris : Seuil, 1993.

Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles, Paris : Editions de Minuit, 1977.

-Bref du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Céreq), « Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », n° 283, mars 2011.

-ELIAS Norbert, *Logiques de l'exclusion*, Paris : Fayard, 1997 (1965).

-HOGGART Richard, *33 Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris : Gallimard/Seuil, 1991.

La culture du pauvre, Paris : Editions de Minuit, 1970.

-LEWIS Oscar, *La Vida. Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté : San Juan et New York*, Paris : Gallimard, 1969.

Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine, Paris : Gallimard, 1963.

-PAUGAM Serge (dir.), *L'exclusion : L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1996.

La disqualification sociale, Paris : Presses Universitaires de France, 2004 (1^{ère} éd. 1991).

La société française et ses pauvres, Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

-SIMMEL Georg, *Les pauvres*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 2005 (1^{ère} éd. 1998).

VI. Ouvrages, articles et travaux concernant la langue, le langage, le créole réunionnais, le créole à l'école

-BAGGIONI Daniel, « Dalons et paumés de la créolo-francophonie réunionnaise, ou de la difficulté à vivre sans conflit la diglossie français/créole dans un DOM », in FRANCARD Michel (éd.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Vol. 20, 1-2, Actes du Colloques de Louvain-La-Neuve, Vol. II, Belgique, Louvain-La-Neuve, Neuvén, Institut de Linguistique : Peeters, 1994, pp. 95-108.

-BAUTIER Elisabeth et BRANCA-ROSOFF Sonia, « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, pp. 196-213.

-BAUTIER Elisabeth, « Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : Individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, pp. 9-13.

« Usages identitaires du langage et apprentissages. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-formation*, n° 108, mars 1997, pp. 5-17

Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage, Paris : L'Harmattan, 1995.

-BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales*, Paris : Editions de Minuit, 1975.

-BONNERY Stéphane, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp. 152-162.

-CARAYOL Michel et CHAUDENSON Robert, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in **GUEUNIER Nicole et coll.**, *Les français devant la norme*, Paris : Champion, 1978, pp. 175-190.

-CELLIER Pierre, « Français-créole : Ecole » in HAZAEL-MASSIEUX Marie-Christine et ROBILLARD de Didier (éds.), *Contacts de langues contacts de cultures créolisation*, Paris : L'Harmattan, 1997, pp. 411-424.

« Production d'un système linguistique et identité : la situation réunionnaise », in BAGGIONI Daniel et MATHIEU Martine (Co-Resp.), *Culture(s) empiriques(s) et identité(s) culturelle(s) à La Réunion*, Saint Denis de La Réunion, publication de l'université de La Réunion, U.A. 04 1041 du CNRS, 1985, p. 79-88.

« Rapport sur le langage de l'enfant réunionnais. » Université de la Réunion, U.A.04 1041 du CNRS, 1995.

-CHAUDENSON Robert, *Créoles et enseignement du français*, Paris : L'Harmattan, 1989.

Le lexique du parler créole de La Réunion, 2 tomes, Paris : Champion, 1974.

Les créoles, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-je, 1995.

-FIOUX Paule, (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris : Editions Karthala, 2001.

Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974 – 2006), Paris : L'Harmattan, 2007.

-GUEUNIER Nicole et al., *Les français devant la norme*, Paris : Champion, 1978.

-HUBERT-DELISLE Marie-Josée, *Créole, école et maîtrise du français*, Saint Denis de La Réunion, Association « Le français à l'école », Coll. Education/formation, 1994.

-LABOV William, *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris : Editions de Minuit, 1993 (1^{ère} éd. en deux tomes. 1978).

Sociolinguistique (présentation de Pierre Encrevé), Paris : Editions de Minuit, 1976, p. 33.

-LUCAS Raoul, « Ecole, langues, société à l'île de La Réunion : quels enseignements ? », *Europe plurilingue*, n°20, 2000, pp. 124-129.

-PRUDENT Lambert Félix, « Diglossie et interlecte », in *Langages*, n°61, Paris : Larousse, 1981, pp. 13-38.

-PRUDENT Lambert Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang, 2005.

-TUPIN Frédéric, « L'École réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? », in *Lidil, Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Université de Grenoble, N° 20, 1999, pp. 147-164.

VII. Ouvrages, articles et travaux concernant le projet, l'orientation, l'insertion des jeunes, les sorties de l'École sans qualification

-AGULHON Catherine, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris : Les éditions de l'atelier, 1994.

-BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (1^{ère} éd. 1990).

« L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte », in *l'orientation scolaire et professionnelle*, 36, n°1, 2007, pp. 19-32.

-CHARLOT Bernard et GLASMAN Dominique, (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999, (1^{ère} éd. 1998).

-Collectif, Les sortants du système scolaire sans qualification, *Education & Formations*, Ministère de l'Éducation nationale, n°57, juillet-septembre 2000.

-DURU-BELLAT Marie et MINGAT Alain, « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1987, pp. 3-16.

De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 1. *Evaluation de la procédure*, Cahier de l'IREDU n°42, août 1985 et 2. *Progression, notation, orientation : L'impact du contexte de scolarisation*, Cahier de l'IREDU n°45, janvier 1988.

Orientation scolaire et mécanismes institutionnels, Limoges : Presses Universitaires de Limoges, 1992.

-DURU-BELLAT Marie, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris : Delachaux & Niestlé, 1988.

-GLASMAN Dominique et ŒUVRARD Françoise (dir.), *La Déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004.

-Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), *L'orientation scolaire en question*, Paris : Edition Sociale Française, 1986.

-GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris : Dunod, 2005.

-GUIGUE Michel (dir.), *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan, 2001.

-HENOQUE Maryse et LEGRAND André, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalité de l'orientation*, Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004.

-LEFRESNE Florence (dossier réalisé par), Les jeunes non qualifiés, *Problèmes politiques et sociaux*, La Documentation Française, n°915, août 2005.

-NICOLE-DRANCOURT Chantal et ROULEAU-BERGER Laurence, *L'insertion des jeunes en France*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, 2002.

-REUCHELIN Maurice, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-je, 1971.

-ROCHEX Jean-Yves, « Interrogations sur "le projet" la question du sens », in *Migrants-Formation*, n°89, juin 1992, pp. 102-118.

-TANGUY Lucie, *L'introuvable relation formation /emploi*, Paris : La Documentation Française, 1986.

-TROGER Vincent, « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise », *Revue française de pédagogie*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, n°131, Avril-mai-juin 2000.

VIII. Ouvrages, articles et travaux généraux

-**ALBARELLO Luc et al.**, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Armand Colin, 1995.

-**BACHELARD Gaston**, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993 (1^{ère} édition 1938).

-**BARDIN Laurence**, *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998 (1^{ère} éd. 1977).

-**BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves Henri Wallon**. *L'enfant et ses milieux*, Paris : Hachette, 1999.

-**BEAUD Stéphane et PIALOUX Michel**, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris : Fayard, 2004 (1^{ère} éd. 1999).

Violences urbaines, Violences sociales, Paris : Fayard, 2003.

-**BERGER Peter et LUCKMANN Thomas**, *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin, 1996.

-**BERNOUX Philippe**, *Sociologie des organisations*, Paris : Seuil, 1985.

-**BLANCHET Alain et al.**, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod, 1995.

-**BOUDON Raymond**, *Effets pervers et ordre social*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1993.

L'idéologie ou l'origine des idées reçues, Paris : Fayard, 1986.

L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris : Armand Colin., 1979 (1^{ère} éd. 1973).

La logique du social, Paris : Hachette, 1997 (3^{ème} éd.).

Les méthodes en sociologie, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, 1995.

-BOURDIEU Pierre, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 62, n°1, 1986, pp. 69-72.
« Les modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2/3, juin 1976, pp. 122-132.
« Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 46, mars 1983, pp. 98-105.
Ce que parler veut dire, Paris : Fayard, 1982.
La distinction, Paris : Editions de Minuit, 1979.
Le sens pratique, Paris : Editions de Minuit, 1980.
Raisons pratiques sur la théorie de l'action, Paris : Seuil, 1994.
Méditations Pascaliennes, Paris : Seuil, 2003 (1^{ère} éd.1997).

-BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France, 2004, (1^{ère} éd. 1983).

-CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1966.

-CARADEC Vincent et MARTUCCELLI Danilo (éds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspectives et débats*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

-CHAUVEL Louis, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

-COULON Alain, *L'Ecole de Chicago*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je? 2007 (1^{ère} éd. 1992).

-COUSINET Roger, *La vie sociale des enfants*, Paris : Edition du Scarabée, 1959.

-DEMAZIERE Didier et DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris : Nathan, 1997.

-DUBAR Claude, « Socialisation et processus », in PAUGAM Serge, *L'exclusion l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 1996, pp. 111-119.
La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles, Paris : Armand Colin, 2000 (3^{ème} éd.).

-DURKHEIM Emile, *Education et sociologie*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1997(1^{ère} éd. 1922).
L'éducation morale, Paris : Presses Universitaires de France, 1974.
Les règles de la méthode sociologique, Paris : Flammarion, 1988.

-ELIAS Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Paris : Calmann-Lévy, 1975.
La société des individus, Paris : Fayard, 1991 (1^{ère} éd. 1987).
Qu'est-ce que la sociologie ? Paris : Pandora éditions, 1981.

-FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 1975.

-FRAISSE Paul, *Psychologie du temps*, Paris : Presses Universitaires de France, 1967.

-GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin, 2001 (3^{ème} éd.).

-GOFFMAN Erwing, *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris : Editions de Minuit, 1968.
Façons de parler, Paris : (Traduit par) Les Editions de Minuit, 1987.
La mise en scène de la vie quotidienne, 2 tomes, Paris : Editions de Minuit, 1973.
Les rites d'interaction, Paris : Editions de Minuit, 1974.
Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Paris : Editions de Minuit, 1975.

-GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : (Traduit par) Les Editions de Minuit, 1979.

-GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris : Champs/Flammarion, 1990.

-GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris : Gallimard/Le seuil, 1989.

-ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Solidarité fraternelle et réussite sociale*, Paris : L'Harmattan, 1995.

-JANET Pierre, *L'évolution Psychologique de la personnalité*, Paris : L'Harmattan, 2005 (1^{ère} éd. 1929).

-LAHIRE Bernard (dir.), *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, 2004, (1^{ère} éd. 2002).

L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris : Armand Colin/Nathan, 2001.

L'esprit sociologique, Paris : La Découverte, 2005.

L'invention de l'« illettrisme », Paris : La Découverte, 2005 (1^{ère} éd. 1999).

La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires, Lille : Presses Universitaires de Lille, 1993.

Les manières d'étudier, Paris : La documentation Française, 1997.

Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Paris : Armand Colin, 2005 (1^{ère} éd. 2002).

-LAPASSADE Georges, *Les Microsociologies*, Paris : Economica/Anthropos, 1996.

-LEVI-STRAUSS Claude, *Anthropologie structurale*, Paris : Plon, 1974.

-MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1968 (1^{ère} éd. 1950).

-MERLEAU-PONTY Maurice, *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard, 1964.

-MONTANDON Cléopâtre, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan, Paris : 1997.

-MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil, 2005.
Sociologie, Paris : Fayard, 1994 (1^{ère} éd. 1984).

-PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris : Albin Michel, 2006 (1^{ère} éd. 1991).

-PINÇON-CHARLOT Monique et RENDU Paul, « Distance spatiale, distance sociale aux équipements collectifs en Ile-de-France : des conditions de la pratique aux pratiques », *Revue française de sociologie*, XXIII-4, 1982, pp. 667-696.

-PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

-QUEIROZ Jean-Manuel de, *L'école et ses sociologies*, Paris : Nathan, 1995.

-QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 1995.

-ROPE Françoise et BRUCY Guy, *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Les éditions ouvrières, 2000.

-SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail*, Paris : Presse de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1988.

-SCHIFF Michel, *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris : Seuil, 1982.

-SCHNAPPER Dominique, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique, Paris : Gallimard, 1998.

-SCHWARTZ Bertrand, *Moderniser sans exclure*, Paris : La Découverte, 1997.

-SCHWARTZ Olivier, *Le monde privé des ouvriers*, Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

-SIMMEL Georg, *Sociologie. Etudes sur les formes de socialisation*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

-SIROTA Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006.

-TERRAIL Jean-Pierre, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

-VERDES-LEROUX Jeannine, *Le travail social*, Paris : Editions de Minuit, 1978.

-VINCENT Guy, *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2004.

-VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute/SNÉDIT, 1997.

-WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon, 1992, (1^{ère} éd. 1965)

IX. Les textes officiels

- Circulaire N° IV-67-530 du 27 décembre 1967, BOEN. N°2 – 1968.
- Circulaire d'orientation 89-036 du février 1989, BOEN n°7.
- Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.
- Circulaire du 31 juillet 1996, BOEN n° 31 du 5 septembre 1996.
- Circulaire n°98-129 du 19-6-1998 (rappelé par la Circulaire N° 2006-139 du 29-8-2006 il reste en vigueur).
- Circulaire N° 2006-139 du 29-8-2006 qui remplace la circulaire n°96-167 du 20-06-1996, BOEN n° 26-27 juin 1996.
- Ministère de l'Education nationale, Qu'apprend-t-on à l'école maternelle ? , Centre National de Documentation Pédagogique, XOéditions, 2002.
- Note de service N° 98-128 du 19-6-1998, BOEN N°26, 25 juin 1998.
- BOEN Spécial N°8 du 13 juillet 2000.
- Projet stratégique pour l'Académie de La Réunion 2008-2011.
- Journal Officiel, Numéro 180 du 5 août 2001, page 12757.
- Décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001.

Table des tableaux, carte, graphique

Evolution de la population depuis l'origine du peuplement.....	14
Evolution des sorties des élèves de 3 ^{ème} SEGPA sur six années.....	52
Evolution des effectifs écoles publiques primaires, collèges publics et SEGPA sur dix ans.....	55
Emplacement des SEGPA et limite de notre terrain d'étude.....	92
Caractéristiques des collèges de notre terrain d'étude.....	94
Situation sociale et professionnelle du père et de la mère.....	103
Parents séparés, enfants « placés » et pères hors du département.....	129
Situation scolaire et professionnelle des parents.....	159
Situation scolaire et professionnelle des parents.....	160
Origine scolaire des élèves entrés en sixième SEGPA.....	187
Redoublement CP.....	189
Plan d'une classe.....	207
Emplacement de la structure SEGPA dans les collèges.....	291
Affectations inégales des élèves de SEGPA.....	311
Capacité d'accueil dans les sections de CAP de lycées professionnels publics.	317
Choix de métier des élèves.....	335
Proposition d'orientation et demande d'orientation.....	371
Les déscolarisations.....	376
Affectations en LP publics au terme de la première phase de la procédure d'orientation.....	378
Sort réel des élèves après la 3 ^{ème} SEGPA.....	387
Situation des élèves de SEGPA au terme de deux ans en LP.....	396
Réussite des élèves de douze SEGPA.....	398
Répartition des effectifs sortis sans qualification.....	399

Lexique des acronymes et sigles utilisés

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert.

AIS : Adaptation et Intégration Scolaire.

ATSEM : Agent Technique Spécialisé des Écoles Maternelles

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles.

CAAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Aide à l'Intégration Scolaire.

CAEA : Certificat d'Aptitude à l'Education des Arriérés.

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents Inadaptés.

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

CAPA : Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole.

CAPES LCR : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, Langues et Cultures Régionales.

CARIF : Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation.

CDO : Commission Départementale d'Orientation.

CCPE : Commission de Circonscription du Préélémentaire et de l'Elémentaire.

CCSD : Commission de Circonscription du Second Degré.

CDES : Commission Départementale de l'Education Spéciale.

CEP : Certificat d'Etudes Professionnelles.

Céreq : Centre d'étude et de recherche sur les qualifications.

CFA : Centre de Formation pour Apprentis.

CFAA : Centre de Formation pour Apprentis Agricole.

CFG : Certificat de Formation Générale.

CIA : Contrat d'Insertion par l'Activité.

CIO : Centre d'Information et d'Orientation.

CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance.

CIRILLE : Centre Interinstitutionnel de Ressources sur l'Illettrisme.

CLAD : Classe d'adaptation.

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

Cnefei : Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée.

CPA : Classe Professionnelle d'Apprentissage.

CPE : Conseiller Principal d'Education.

CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau.

CRESAS : Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.

GAPP : Groupes d'Aide Psycho-pédagogique.

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

IEN-ET : Inspecteur de l'Education Nationale de l'Enseignement Technique.

IME : Institut Médico-Educatif.

IMPro : Institut Médico-Professionnel.

INED : **Institut National d'Etudes Démographiques.**

LP : Lycée Professionnel.

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social.

MFR : Maison Familiale Rurale.

MGI : Mission Générale d'insertion.

MOREMO : Module de Remotivation.

ODR : Observatoire du Développement de La Réunion.

ONISEP : Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions.

OREF : Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation.

PE : Professeurs des Ecoles.

PE1 : Professeurs des Ecoles première année.

PE2 : Professeurs des Ecoles deuxième année.

PLC : Professeur de Lycée et Collège.

PLP : Professeur de Lycée Professionnel.

QI : Quotient Intellectuel.

RAR : Réseau Ambition Réussite.

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté.

REP : Réseau d'Education Prioritaire.

SAIO : Services Académiques d'Information et d'Orientation.

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

SES : Section d'Education Spécialisée.

ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

ZUS : Zone Urbaine Sensible.

Index des noms d'auteurs cités

A

Actif, 14, 36, 109
Agulhon, 350, 351
Alaoui, 11, 30, 33, 34, 37
Albertini, 44
Amado, 246
Asdih, 280, 361, 400
Aziz, 72, 159, 350, 351, 352, 358

B

Baggioni, 224, 226
Ballion, 107, 176, 368
Barassin, 15
Barrère, 81, 257, 313
Baudelot, 66, 189
Bautier, 9, 58, 61, 64, 84, 87, 89, 155,
157, 164, 173, 178, 182, 206, 207,
213, 219, 220, 222, 227, 235, 236,
237, 241, 253, 344
Beaud, 408, 429
Benoist, 16, 19, 21, 22, 24
Bernoux, 324
Bernstein, 63, 219, 245, 246
Blaya, 7, 10
Bloch, 64, 400
Bonnéry, 84, 219, 222, 241, 249
Boudon, 62, 63, 66, 326, 416
Boulot, 8, 82, 83
Bourdieu, 33, 58, 59, 60, 62, 66, 90,
106, 118, 119, 124, 132, 161, 219,
364, 368
Boutinet, 324, 347, 348, 349, 358
Boyzon-Fradet, 8, 82, 83
Branca-Rosoff, 222, 236
Bressoux, 178, 237, 327
Brunet, 16, 17

C

Caille, 8, 53, 64, 82
Cambefort, 38, 39, 376

Carayol, 224, 226
Carpooran, 222
Carré, 280, 361, 400
Cellier, 226
Chamboredon, 297
Charlot, 8, 57, 58, 61, 64, 76, 81, 84,
87, 89, 100, 155, 157, 164, 173, 178,
213, 296, 344
Chaudenson, 223-6, 228
Chauvière, 6, 40, 42, 43
Chervel, 326, 327
Chevillon, 33
Combeau, 12, 16, 17, 21, 30
Combeau-Mari, 12
Costa-Lascoux, 401
Cousin, 41, 140

D

de Queiroz, 67
de Singly, 67, 131
Deauvieu, 254, 324
Debarbieux, 255-8, 264
Defos Du Rau, 16, 19, 31
Demazière, 91
Derouet, 6, 45
Desmet, 131, 135, 192
Develay, 263, 322
Douet, 134
Dubar, 58-60, 85, 91, 347
Dubet, 6, 9, 74, 405, 416
Dupuis, 229
Durkheim, 58, 65, 74, 145
Durning, 130, 192
Duru-Bellat, 6, 58, 62, 85, 178, 188,
314, 364, 365, 372, 381
Dutercq, 368

E

Elias, 57, 59, 65
Establet, 66, 189
Esterle-Hedibel, 264
Eve, 16, 17, 25-9, 31, 32

F

Felouzis, 140, 344
 Fioux, 220, 221, 223, 225, 227, 236,
 237, 247
 Foucault, 113
 Françoise, 84, 226, 230, 288, 376, 400
 Fuma, 16, 17, 19, 20

G

Galland, 358
 Gateaux-Mennecier, 40, 42, 43
 Gayet, 136, 142, 143, 192
 Gerbeau, 16, 17, 19, 20, 21
 Gerde, 64, 400
 Giust-Desprairies, 246
 Glasman, 71, 84, 150, 288, 376, 400,
 401
 Goffman, 188
 Goigoux, 8, 53, 82, 83
 Gombaz, 226, 230
 Gossot, 181
 Grignon, 341
 Grimault-Leprince, 269
 Guichard, 322, 347
 Guigue, 354, 364

H

Hayden, 7, 10
 Hedibel, 280
 Hoarau, 131
 Hoggart, 112, 119, 192
 Hoibian, 401
 Houssaye, 328
 Huchard, 288, 326, 328
 Hugon, 43
 Huteau, 322, 347

I

INSEE, 14, 15, 22-5, 31-3, 35, 36, 109,
 162
 Intartaglia, 288, 326, 328
 Isambert-Jamati, 43, 44, 47, 180, 324,
 327

J

Janet, 360
 Jarousse, 188, 364
 Jellab, 72, 342, 350-2, 358

K

Kherroubi, 93, 94, 192

L

Laacher, 101, 106
 Labov, 63, 246
 Lahire, 56-61, 64, 67-9, 72, 75, 76, 78,
 79, 85, 91, 99, 146, 153, 158, 168,
 178, 206, 254, 417, 418, 439
 Langouët, 8
 Lantier, 50-2
 Lapassade, 257
 Larbaut, 25, 33, 315
 Laurens, 165
 Léger, 191
 Lemaire, 297
 Leroy-Audouin, 178
 Lewis, 101
 Lombard, 25-8
 Lucas, 11-3, 18, 19, 25, 27-32, 34, 223,
 228

M

Maestri, 16
 Maresca, 330
 Martinez, 77, 78
 Martuccelli, 9, 74, 405
 Mathieu, 159, 226, 382
 Mauss, 69
 Médéa, 407, 408
 Merle, 178, 198, 244, 269, 364
 Millet, 58, 64, 67, 76, 87, 99, 116, 132,
 144, 150, 204, 255, 269, 272
 Mingat, 57, 62, 178, 184, 188, 237, 364,
 372, 381
 Monteil, 36
 Morin, 63

N

Ngono, 330

Nomdedeu-Maestri, 16

P

Pajot, 14
Pansu, 178, 237
Parain, 25, 32, 33, 36
Passeron, 33, 62, 66, 368
Paugam, 85, 115, 118, 119, 147, 151,
152, 289
Payet François, 26
Payet Jean-Paul, 97, 98, 194, 205, 255
Peltier-Barbier, 330
Périer, 349, 350
Perrenoud, 73, 134, 225, 263, 277, 326-
8
Peyronie, 100
Philip, 45, 287
Pinçon-Charlot, 296

Pinto, 124, 127
Plaisance, 6, 7, 40, 42-4, 47, 180
Pougnard, 32, 36, 37
Poullaouec, 315
Pourtois, 131, 135, 192
Prairat, 134, 257, 275, 276
Prost, 12, 44, 46, 66
Prudent, 222, 224-6, 228, 229, 241

R

Radojcic, 25, 28-30, 32
Rendu, 296
Rochex, 58, 61, 63, 64, 70, 71, 78-80,
84, 87, 89, 93, 94, 155, 157, 163,
164, 173, 178, 192, 213, 323, 332,
344
Rochoux, 22-24, 119
Roinsard, 15, 112, 119

S

Sainsaulieu, 118
Scelles, 410
Scherer, 16, 18, 30, 33, 223
Schiff, 43
Schœlcher, 29
Serviabile, 15
Si Moussa, 12, 36

Sicot, 288
Simonin, 37, 38, 158
Sirota, 74, 75, 78, 178, 193, 204, 246
Souris, 19
Szajd-Boulangier, 40

T

Tanguy, 349-52
Terrail, 7, 62, 84, 178, 254, 315, 324
Testanière, 264
Thélot, 71
Thin, 58, 64, 67, 73, 76, 87, 99, 116,
132, 144, 150, 190, 204, 255, 269,
272
Tripier, 191
Tupin, 11, 30, 33, 34, 36, 37, 158, 222,
224-30, 315

V

van Zanten, 58, 97, 194, 288, 289, 304,
310
Vasquez-Bronfman, 77, 78
Vial, 40, 42
Vincent, 73, 85

W

Watin, 11, 30
Weber, 63, 341
Wharton, 222, 224-9
Wolff, 11, 30, 37, 38, 109, 158
Woods, 260, 264, 276

Index thématique et notionnel

A

Abandon (de scolarité) - abandonnées, abandonner - (voir aussi rupture scolaire), 116, 156, 167, 237, 361, 400, 401, 403, 405, 412, 417, 426, 436

Absences (de l'École), 108, 116, 117, 126, 143, 145, 147-9, 152, 211, 251, 272, 279, 280, 284, 285, 360, 361, 372, 377, 401, 404

Acculturation, 37

Acculturer, 436

Adaptation, 50, 70, 145, 161, 170, 187, 200, 201, 230, 255, 288, 297, 321, 336, 393, 414, 417, 436

Adaptée, 41, 51, 83, 86, 183, 186, 187, 190, 233, 255

Affectations (voir aussi procédure d'affectation), 91, 310, 311, 313, 314, 316, 318, 320, 370, 371, 378, 379, 383, 386, 388

Aides Spécialisées, 4, 179-81, 334

Alcool, 119-21, 124-7, 139, 140, 145, 281

Alcoolisme, 21, 100, 102, 121-4, 140, 430

Allocation familiale, 116

Ambition(s), 6, 8, 58, 164, 165, 171, 431

Apprendre à l'école, 81, 196

Arriération, 40, 42

Assistance sociale, 96, 126, 150, 153-5, 168

B

Bilinguisme, 223, 236

C

Cadre familial de socialisation (voir aussi configuration familiale), 10, 60, 69, 85, 99, 110, 122, 127, 133, 134,

137, 144, 154, 176, 358, 364, 418, 430, 435

Capital culturel, 72, 146

Casier scolaire, 5, 10, 116, 230, 255, 269, 276, 277, 279-81, 285, 304, 369, 434, 437

Chômage (voir aussi sans emploi), 15, 23, 24, 99, 102-5, 109, 119, 121, 124, 161, 169, 174, 195, 214, 348, 357, 358, 410, 423, 430, 440

Classe(s)

classe de niveau, 7

classe sociale, 128

classes populaires, 42, 43, 75, 82

classes spécialisées, 42, 128, 187,

282

Colonie, 16-8, 20, 27, 30

Colonisation, 11, 16-8, 29, 30, 223

Comportements, 4, 7, 19, 42, 59, 62, 63, 66-8, 73, 75, 119, 133, 149, 152, 185, 190, 192-4, 202, 204, 205, 208, 259, 269, 294, 313, 377, 432, 433

Configuration familiale (voir aussi cadre familial de socialisation), 59, 60, 67, 68, 72, 119, 130, 137, 348, 357, 361

Conflits, 66, 113, 130, 135, 138-40, 144, 204, 227, 232, 238, 246, 250, 258, 260, 264, 267, 276, 286, 303, 304, 343, 347, 433

Consensus, 221, 280, 284, 437

Culture

culture créole, 228

culture d'excellence, 28

culture des pauvres, 100

culture dominante, 101

culture du pauvre, 112, 192

culture lycéenne, 5, 408, 410, 413, 422

culture scolaire, 326, 408, 411

curriculum, 222, 236, 302, 352

D

Décrochage scolaire, 84, 280, 361, 400

Départementalisation, 16, 18, 19, 21, 22, 30-2

Désavantages, 7, 8

Déscolarisation, 276, 376, 400, 401, 435
 Désordre, 10, 198, 200, 212, 214, 250, 255-9, 264, 265, 268, 269, 275
 Destin scolaire, 44, 188, 190, 231, 370, 431
 développement cognitif, 236
 Difficulté(s)
 difficulté scolaire, 41, 74, 169, 170, 172, 182, 183, 188, 219, 222, 241
 difficultés familiales, 79, 190, 285, 297, 407
 difficultés scolaires graves et persistantes, 6, 8, 10, 12, 41, 49, 51, 56, 57, 64, 69, 73, 120, 190, 193, 205, 219, 220, 235, 255, 301, 315, 330, 351, 395, 430, 431
 difficultés sociales, 99
 Diglossie, 221, 223, 224, 228
 Diplôme, 44, 119, 124, 152, 155-7, 161-3, 166, 281, 315, 352, 357, 362, 363, 374, 385, 397, 405, 439, 440
 Dispositions, 59, 60, 73, 78, 146, 406, 408
 Disqualification (sociale), 115, 119, 147, 180, 237, 433, 437, 438, 440
 Domination, 28, 59, 65, 76, 84

E

Echec scolaire, 6, 8, 33, 44, 47, 68, 72, 75, 76, 84, 94, 99, 107, 124, 126, 165, 180, 208, 213, 218, 220, 222, 225, 247, 440
 École à La Réunion, 37, 158, 223, 227
 Economie, 16, 17, 20-3, 46, 219
 Education
 éducation à l'orientation, 5, 314, 315, 320, 322, 324, 326, 329-31, 337-41, 348, 349, 355, 435
 éducation prioritaire, 35
 éducation spécialisée, 8, 41, 42, 45, 46, 48, 86, 255, 287, 294, 321, 336
 Effets pervers, 206, 326
 Élève(s) en difficulté, 179, 180, 334, 414
 Esclaves (esclavage), 11, 15-20, 24, 26, 27, 29, 157, 223, 423

Espace
 espace scolaire, 27, 29, 38, 42, 43, 63, 66, 67, 72, 73, 76, 136, 146, 147, 149, 152, 168, 192, 221, 225-7, 230, 238, 241, 255, 256, 268, 269, 272, 305, 326, 357, 388, 431, 433
 espace social, 5, 10, 231, 288, 289, 290, 292, 295, 303, 306, 307, 434
 Evénements, 110
 Evolutions, 229, 327
 Exclusion(s)
 exclusion définitive, 270, 271, 276-8, 287, 424, 434
 exclusion scolaire, 437
 exclusion(s) temporaire(s), 135, 202, 203, 269
 exclusion(s) de la classe, 80, 269, 272, 273, 284
 Expériences sociales, 57, 61, 64, 86, 357, 435
 Expulsion
 expulsion(s) de la classe (de l'espace scolaire), 146, 286
 expulsion (du domicile), 151, 152

F

Famille
 famille et École, 65, 158
 familles affaiblies, 4, 99
 familles de substitution, 141, 142, 144
 Fatalisme, 192
 Formation professionnelle, 5, 10, 33, 46, 49, 51-3, 98, 105, 163, 269, 287, 310, 311, 314-6, 318-24, 326, 328, 329-31, 334-8, 340, 341, 343, 347, 348-50, 354, 356-8, 361, 363, 364, 367, 369, 370, 373, 379, 383-6, 388, 390, 394-401, 405, 407, 408, 424, 434, 435-7

H

Habitus, 59, 60, 61, 330, 334
 Handicap, 40, 51, 56, 58, 76, 102, 152, 171, 255, 410
 Histoire familiale, 70, 71, 120, 281, 360, 369
 Humiliation, 119, 135, 244, 251

I

Identité, 4, 51, 94, 115, 118, 127, 142, 219, 225, 226, 237, 243, 246-8, 253, 257, 303, 350, 353
 Idiotie, 40, 42
 Illettrisme, 32-4, 36, 267
 Inadaptation, 7, 38, 190, 192, 234
 Insolences, 135, 152, 198, 203, 250, 270, 273, 284, 286
 Intégration, 20, 45, 187, 197, 201, 250, 287, 289, 290, 302, 434
 Interdépendance, 68, 99, 145, 431
 Interlecte, 223, 224
 Isolement, 77, 102, 297, 309, 430

L

Langage (voir aussi maîtrise du langage), 63, 76, 218-22, 227, 230, 231, 233-6, 241, 245, 253, 254, 330, 355, 409, 431
 Langue
 langue créole, 223, 226, 229-31, 233, 237, 240-3, 248-50, 433
 langue de l'école, 220, 246
 langue maternelle, 168, 221, 222, 226, 230, 231, 234-8, 244, 247, 248, 252, 253, 432, 433

M

Maîtrise du langage, 219, 230, 231, 236, 237, 244, 252-4
 Maladie, 20, 100, 105, 116, 148, 154, 265, 359, 410, 430
 Maltraitance(s), 137, 141-3
 Marge (en), 42, 43, 194, 220, 235, 433, 434
 Marginalisation, 9, 42, 237
 Mécanismes sociaux, 57, 63, 84, 85
 Mutations économiques, 16

O

Ordre social, 101, 258, 326
 Orientation en SEGPA, 108, 167, 186, 191, 196, 207, 210, 234, 278, 332, 334, 343, 344, 347, 352

P

Parcours scolaire, 8, 10, 12, 56, 58, 62, 63, 64, 75, 82, 84-7, 90, 97, 99, 100, 102, 110, 117, 127, 157, 158, 164, 172, 177, 189, 195, 198, 214, 219, 233, 284, 312, 314, 346, 365, 391, 397, 419, 423, 431, 437, 439
 Pauvreté, 20, 24, 38, 100, 112, 118, 440
 Phénomène(s), 9, 10, 18, 23, 31, 57, 58, 61, 63, 64, 84-7, 94, 107, 110, 124, 126, 127, 136, 138, 142, 158, 161, 184, 185, 188, 213, 218, 220, 227, 228, 239, 241, 245, 246, 255, 256, 258, 259, 263, 264, 268, 288, 289, 290, 292, 298, 307, 353, 357, 361, 376, 407, 408, 437, 439
 Position sociale, 58, 61
 Pouvoir colonial, 25, 27, 29, 223
 Précaires, 4, 100, 102, 106, 107, 110, 112, 116-8, 128, 133, 144, 161, 282, 430, 438
 Procédure
 procédure d'affectation, 317, 379
 procédure d'orientation, 10, 62, 64, 232, 312, 313, 317, 330, 336, 345, 348, 365-7, 372, 376, 378, 379, 381, 383, 385, 389, 391, 420, 424
 Processus
 processus construit, 76, 204, 222
 processus d'intégration, 46
 processus de démocratisation, 34
 processus de reproduction, 29
 processus de scolarisation, 37
 processus de socialisation, 63, 65, 73, 85, 118, 123, 130, 132, 145, 149, 150, 171, 192, 254, 275, 433
 processus global, 18, 57, 64, 65, 87, 90, 99, 124, 128, 142, 147, 168, 169, 171, 206, 220, 232, 314, 316, 318, 320, 326, 327, 395, 430, 431, 433, 437
 processus identificateur, 68, 162, 163, 354, 415
 Professionnalisation, 22, 46, 322, 328
 Projet
 projet d'avenir, 155, 178, 358, 415, 419, 435

projet d'orientation, 163, 324, 354
projet de formation
professionnelle(voir aussi formation
professionnelle), 105, 320, 322, 330,
332, 337, 338, 340, 341, 348, 358,
362, 363, 374, 385, 435
projet de la SEGPA, 323
projet éducatif, 236
projet irréalisable, 336
projet personnel (individuel), 323,
331, 358, 374, 386
Promotion, 45, 165, 176, 229, 243, 387,
418

Q

Qualification(s) professionnelle(s), 34,
50, 106, 315, 376, 438, 440

R

Relégation, 43, 47, 288, 306, 375, 388
Réorientation, 120, 124, 139, 214, 278,
402, 412
Reproduction (la), 58, 59, 66
Retard scolaire, 50, 75, 185, 191, 308,
381
Réussite
réussite scolaire, 8, 69, 99, 140, 153,
158, 165, 167, 168, 170, 171, 218,
219
réussite sociale, 161
Rupture scolaire, 117, 204, 210, 249,
269, 272, 276, 290, 372, 400, 431,
433

S

Sanction(s), 135, 202, 203, 251, 255,
256, 259, 260, 262, 263, 269, 270,
271, 275, 276, 351, 429
Sans domicile fixe, 102-4, 131, 132,
281
Sans emploi, 102-5, 116, 117, 156, 161,
230
Ségrégation, 289, 292, 298, 302, 307,
310, 434
Séparation, 43, 101, 102, 109, 117, 128,
130-3, 136, 137, 281, 292, 430
Séparer (se), 127, 128, 166, 262, 266

Socialisation scolaire, 65, 80, 85, 405,
416

Société

société coloniale, 24, 28
société de plantation, 11, 17, 20
société réunionnaise, 4, 11-21, 24,
29, 37, 38, 119, 220, 223, 224, 226,
227, 228, 236, 323
société traditionnelle, 37
Socioprofessionnelle, 82, 99, 102, 440
Sortie sans qualification, 287, 370, 405
Souffrances, 138, 143, 256, 264, 413,
432

Stigmatisation, 185, 219, 222, 237

Système

système de formation, 34, 336
système de notation, 318
système éducatif, 8, 12, 22, 24, 25,
27, 28, 31, 32, 34, 36, 41, 53, 54, 56,
64, 82, 84, 86, 158, 161, 181, 189,
221, 225, 228, 233, 237, 246, 247,
277, 278, 287, 366, 369, 370, 372,
386, 387, 405, 434, 437, 439
système linguistique, 220, 226, 235
système scolaire, 7, 29, 33, 38, 44,
90, 165, 274, 280, 364, 376, 398,
400, 401, 405

T

Trajectoire sociale, 59, 60, 63
Trouble(s)
trouble du langage, 168, 222, 230,
231, 233, 235, 245, 432
trouble du comportement, 52, 210,
294
troubles intellectuels, 42

V

Violence(s)
violence(s) conjugale(s), 137, 138,
150, 191
violence dans la classe (les classes),
10, 255, 257, 262-4, 275
violence scolaire, 258
violences intrafamiliales, 137

Table des matières

Sommaire	4
Introduction	6
Chapitre premier : Contexte de réalisation de la recherche : brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise et de la mise en place de l'École	11
A – L'île de La Réunion : situation géographique et population.....	13
1. Situation géographique de l'île de La Réunion.....	13
2. La population réunionnaise.....	14
B – Brève histoire de l'émergence de la société réunionnaise : de la longue période coloniale à nos jours	16
C – La mise en place de l'École : de Bourbon à La Réunion.....	24
1. Du début du peuplement à 1815 : « <i>Le temps des tâtonnements</i> ».....	25
2. De 1815 à 1946, la structuration d'un système éducatif : tensions et enjeux...	27
3. De la départementalisation à nos jours ou « <i>de l'École coloniale à l'École républicaine</i> ».....	30
« <i>L'académie, une instance majeure</i> ».....	34
D – École et famille	37
Chapitre II : Cadre Théorique	40
A – L'émergence de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	41
1. L'émergence de la Section d'Enseignement Général et Professionnel	

Adapté: une construction sociale.....	41
2.Qu'est-ce qu'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ?	48
3. Devenir des élèves après la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	50
4. Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à La Réunion.....	53
4.1- De la SES à la SEGPA.....	54
4.2- Nombre de SEGPA et capacité d'accueil : évolution des effectifs sur dix ans.....	54
B – Posture de recherche, problématique, et hypothèse.....	56
1. Une analyse des parcours scolaires en termes de processus.....	58
2. Education et socialisation.....	65
3. Cadre familial de socialisation.....	67
3.1- Configuration familiale et comportements de l'enfant.....	67
3.2- Le poids de l'histoire familiale et la construction du sens de l'expérience scolaire.....	70
4. Forme scolaire de socialisation et expérience scolaire.....	73
5. Hypothèse de travail.....	82
Chapitre III : Méthodologie.....	87
1. Enquête exploratoire et négociation d'accès au terrain d'étude.....	87
2. L'émergence de l'objet d'étude.....	89
3. Les terrains de l'étude et les enquêtes : saisir un tout.....	91
3.1- Caractéristiques des collèges d'accueil des douze SEGPA étudiées.....	93
3.2- Les terrains d'étude périphériques.....	95
3.3- Les entretiens.....	95
3.4- Notre présence sur les terrains.....	98

Chapitre IV : Histoire familiale et École : des familles affaiblies par les difficultés

sociales	99
A – Des enfants issus de familles aux conditions d’existence socio- économiques	
« précaires »	102
1. Situation sociale et professionnelle des parents.....	102
2. Quelques effets induits par les conditions économiques précaires	107
3. Quelques effets sociaux induits par la perte d’un emploi ou par l’absence d’emploi régulier.....	118
4. Se séparer : quelle incidence, quels effets ?.....	128
5. Violences intrafamiliales.....	137
6. Enfants en danger et familles de substitution.....	141
7. Grandir sans cadre d’« <i>action régulatrice familiale</i> ».....	144
8. Des enfants qui s’autogèrent.....	147
9. Des familles « <i>clientes</i> » des travailleurs sociaux.....	150
L’aide précieuse de l’assistance sociale.....	153
10. Conditions d’existence familiales, sens donné au fait d’aller à l’école et projet d’avenir.....	155
B – Familles et École.....	158
1. Des familles faiblement scolarisées et peu qualifiées	158
2. Le poids du discours des parents.....	162
3. Des regrets des parents aux ambitions de réussite pour leurs enfants.....	164
4. L’aide scolaire apportée par la famille.....	172
Le rôle des autres membres de la famille dans le processus de mobilisation scolaire.....	173

Chapitre V : De l'école primaire à la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté: quelques éléments de compréhension de la scolarité.....	178
A – Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.....	179
1. Le fonctionnement des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté et la place des maîtres spécialisés.....	180
2. Des « difficultés scolaires » à l'école primaire aux aides spécialisées.....	183
3. Des « difficultés scolaires » précoces.....	188
4. D'un contexte familial peu stimulant et non investi aux difficultés scolaires graves et persistantes.....	190
B – Difficultés scolaires graves et persistantes et comportements a-scolaires.....	193
1. Le professeur « <i>me mettait dans le coin</i> ».....	195
2. Les effets pervers des « coins » dans la classe.....	206
3. Souvenirs de l'école primaire : absences des dimensions scolaires.....	211
4. La relation aux enseignants : « <i>J'aimais pas le professeur</i> ».....	213
Chapitre VI : Ecole, langue(s), identité et difficultés scolaires graves et Persistantes.....	219
1. Brefs repères sociolinguistiques et l'École à La Réunion.....	223
2. Quand la pratique de la langue maternelle est considérée comme « <i>un trouble du langage</i> » dès l'école primaire.....	230
3. « <i>On ne le comprend pas toujours. Utilise le créole</i> » : pratique de la langue maternelle et enseignants en difficulté.....	237
4. Pratique de la langue créole en classe.....	242
5. Langue et identité : conflits maîtres/élèves.....	246
Chapitre VII : Désordre, violence, sanctions, exclusions et « casier scolaire ».....	255
A – Désordre et violence dans les classes.....	257
1. Désordre et violence : quelle définition ?.....	258
2. Quand enseigner est impossible.....	259

3. Désordre, violence dans la classe et souffrance des enseignants.....	263
B – Les sanctions et le poids du « casier scolaire ».....	269
1. Sanctions et processus d'exclusion.....	269
2. Le « casier scolaire ».....	276
2.1- L'exclusion définitive de Roméo.....	278
2.2- La sortie définitive d'Allan du système scolaire : résultat d'un « consensus fatal ».....	280
2.3- Seize ans, l'âge buttoir : « <i>Je vais laisser courir jusqu'à ses seize ans</i> ».....	286
Chapitre VIII : La place des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté dans l'espace social des collèges :.....	288
1. Des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à la périphérie de la structure centrale des collèges.....	290
Identification des SEGPA par les agents chargés de l'accueil des visiteurs...	292
2. Les dynamiques du processus ségrégatif et quelques effets.....	294
2.1- « <i>Les devant</i> » et « <i>les derrière</i> ».....	303
2.2- « <i>Ici c'est la banlieue SEGPA</i> ».....	305
2.3- La SEGPA c'est « <i>la geôle</i> », c'est « <i>l'école des fous</i> ».....	307
3. « <i>Les élèves sont bien ici</i> ».....	309
4. Affectations inégales des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	310
Chapitre IX : Projet de formation professionnelle, éducation à l'orientation, orientation et affectation des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	314
A – Contexte institutionnel : Structures d'accueil et nombre de places.....	315
B – Le projet de formation professionnelle et l'éducation à l'orientation : prescriptions officielles, étapes et enjeux, défi et travail réel	320

1. Les Prescriptions officielles.....	320
2. Le défi de l'éducation à l'orientation.....	322
3. Prescriptions officielles et travail réel.....	324
3.1- Les PE et PLC : pratiques réelles de l'éducation à l'orientation et pratique d'aide à l'élaboration du projet de formation professionnelle..	329
3.2- Les PLP : pratiques réelles de l'éducation à l'orientation et l'aide apportée à l'élaboration du projet de formation professionnelle.....	349
4. Obligation scolaire d'avoir un projet et expériences sociales, familiales des élèves : une rencontre souvent compromise.....	357
 C – Les phases procédurales d'orientation et d'affectation.....	364
1. Des parents « hors jeu » de la procédure d'orientation.....	365
2. Propositions d'orientation.....	370
2.1- Les propositions d'orientation : un processus de gestion des flux ?.....	371
2.2- Les élèves déscolarisés avant la procédure d'orientation.....	376
3. Affectation et sort réel des élèves dans les lycées professionnels publics.....	378
3.1- Affectations réelles des élèves de SEGPA en fin de première phase du processus d'orientation.....	378
3.2- Sort réel des élèves à la rentrée 2005-2006.....	387
 Chapitre X : Et après la Section d'Enseignement Général Professionnel adapté ?.....	395
A – Réussite dans les structures de formation professionnelle au bout de deux ans : Sortants de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté en juillet 2005, sortants du lycée professionnel en juillet 2007.....	396
1. Situation des vingt-trois Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	396
2. Situation des élèves sortants des douze Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté de notre terrain d'étude après deux ans.....	397
2.1- L'abandon comme processus.....	400
2.2- « J'ai quitté le lycée ».....	405

B – Les élèves de Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté face à la culture lycéenne.....	408
1. Sacha : le retour à la Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	410
2. Patrick : « <i>Le lycée c’est un autre monde</i> »	414
3. Manu : du projet professionnel « irréaliste » au désenchantement par le lycée.....	418
4. Idris : du projet construit et réaliste au désenchantement par l’entreprise et le lycée professionnel.....	423
5. Lydia : au lycée professionnel « <i>madame m’a appris comment apprendre</i> »..	427
Conclusion et perspectives	430
Annexes.....	441
Sommaire des annexes.....	441
Bibliographie.....	462
Sommaire de la bibliographie.....	462
Table des tableaux, carte, graphique.....	503
Liste des acronymes et sigles	504
Index des noms d’auteurs cités.....	507
Index thématique et notionnel.....	510
Table des matières.....	514

Parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à l'île de La Réunion : analyse et processus

Résumé

Basée sur une approche sociologique, cette recherche a pour objet l'analyse et la compréhension du parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) à l'île de La Réunion. Nous nous sommes principalement intéressés aux élèves en fin de scolarité dans douze SEGPA. Notre approche en termes de processus nous permet de montrer que l'histoire et le parcours scolaires des élèves rencontrés ne se réduisent pas à une aventure individuelle, mais sont le résultat d'un processus global construit dont les dynamiques sont à chercher dans la combinaison et l'interaction complexes d'un grand nombre d'éléments, de phénomènes, d'événements. Ainsi, même s'il apparaît que le fonctionnement institutionnel de l'orientation influence fortement les destins scolaires, il ressort de cette recherche que ce qui rend possibles le parcours scolaire et les sorties sans qualification des élèves de SEGPA, n'est pas réductible aux seules caractéristiques personnelles des élèves, ni à celles de leur cadre familial de socialisation, et encore moins à ce qui se joue dans l'espace scolaire ; nous y voyons plutôt le produit d'un processus global dont les dynamiques interdépendantes se conjuguent, s'imbriquent, se cumulent et s'influencent.

Mots-clés : affectation, cadre familial de socialisation, casier scolaire, éducation à l'orientation, formation professionnelle, identité, langue, parcours scolaire, procédure d'orientation, processus, projet, SEGPA, ségrégation, socialisation scolaire, violence.

Through a sociological approach, this research intends to analyse and better understand the school career of SEGPA students in Reunion Island. Our study mainly focuses on students about to leaving school in 12 different SEGPA. This approach, in terms of process, demonstrates that the personal history and the school career of the students we met cannot be reduced to an individual adventure, but are the result of a comprehensive process whose dynamics are to be found in the combination and interactions of a variety of elements, phenomena and events. Even though the institutional functioning of school guidance influence school destiny, this research shows that school career and the failure of students leaving SEGPA without any qualification are not reducible to the student's personal characteristics or social family context, but is due to a comprehensive process whose interrelated dynamics combine, interact, cumulate and influence each other.

Keywords : assignment, social family context, school "records", guidance education, vocational training, identity, language, school career, guidance procedure, process, project, SEGPA (Adapted General and Vocational Education Section), segregation, school socialization, violence.

Thèse présentée pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de La Réunion par Alexandre Carron, sous la direction du Professeur Alain Michel Geoffroy et codirigée par Monsieur Raoul Lucas, Maître de Conférences.