



---

**Master 2**

**Jeunesse : politiques**

**Et prises en charge**

Promotion : **2015-2016**

---

**Le Programme de réussite éducative de Nanterre :  
Parcours scolaires d'adolescents en difficulté ?**

---

Barbara Doulin

2016

*Sous la direction de  
Isabelle Danic Maître de  
conférence en sociologie*

---

## R e m e r c i e m e n t s

---

Mes remerciements vont avant tout aux adolescents et à leur famille qui m'ont manifesté leur confiance en acceptant de partager une partie de leur histoire que je ne nommerais pas afin de respecter leur anonymat.

Mes remerciements s'adressent également à Isabelle DANIC, maître de conférences à Rennes 2 qui en tant que directrice de mémoire m'a donnée de précieux conseils.

Je remercie pareillement, Monsieur Grégory LEVY qui en tant que tuteur de stage m'a soutenue tout au long de ma recherche et m'a permis d'enrichir mon raisonnement avec son expérience de terrain.

Mes derniers remerciements iront à ma mère qui m'a toujours soutenue dans mes études.



---

# S o m m a i r e

---

Introduction	1
1. Contexte de vie des adolescents du Passeport 6 <sup>e</sup>	4
1.1.1. Déconstruction des prénotions sur les adolescents	4
1.1.2. Qui sont ces adolescents ?	6
1.1.3. Leur collègue	13
1.2. Lutter contre le décrochage scolaire objectif de l'État et des Villes	15
1.2.1. Le « décrochage scolaire », construction Étatique ?	15
1.2.2. Le Programme de Réussite éducative, le Passeport 6 <sup>e</sup> à Nanterre, lutte contre le décrochage scolaire	19
1.3. L'enquête de terrain : rendre compte du parcours scolaire des adolescents	22
1.3.1. La littérature existante	22
1.3.2. Réflexion sur ma position auprès des adolescents	24
1.3.3. Les outils choisis et leurs limites	26
2. Leurs scolarités : parcours vers la réussite ou aggravation des inégalités ?	29
2.1. L'école élémentaire	30
2.1.1. Nostalgie	30
2.1.2. Absence des professeurs	33
2.1.3. Le redoublement et l'orientation	36
2.2. La vie au collègue	39
2.2.1. Des bonnes notes à tout prix	39
2.2.2. « Je ne suis pas une victime »	42
2.2.3. L'importance des pairs	47
2.3. Focus sur le travail scolaire à la maison : les devoirs, la méthodologie, les apprentissages	50
2.3.1. Le collègue : « apprendre pour avoir un métier »	50
2.3.2. Les devoirs à la maison	55
2.3.3. L'expérience du passeport 6 <sup>e</sup> : « Dommage que l'école ne soit pas comme ça »	62
3. Les parcours des enquêtés, esquisse d'une typologie	66
3.1. Saveria, l'élève qui se bat pour la moyenne	66
3.2. Cadoc, le décrocheur qui rêve de se raccrocher	71
3.3. Leila, la bonne élève aux « petites notes »	77
Conclusion	82
Bibliographie	87
Liste des Annexes	95



---

## Liste des sigles utilisés

---

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

DNB : Diplôme national de brevet

DNPP : Diplôme National de Brevet Professionnel

ENAF : Élèves nouvellement arrivés en France

ENT : Espace numérique de travail

FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PRE : Programme de réussite éducative

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté

RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP/REP+ : Réseau d'éducation prioritaire

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UP2A : Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants

ZUS : Zone urbaine sensible

Le 28 septembre 2015, mon stage de fin d'étude a débuté à Authentici-té, association qui lutte contre l'exclusion et les discriminations sous toutes leurs formes depuis vingt-deux ans, et qui favorise le vivre ensemble à travers des animations socio-culturelles pour les habitants.

Cette association est localisée dans le quartier du Parc, derrière la Défense, composé d'une population culturellement et socialement riche malgré une grande disparité sociale. Le grand public le connaît sous le nom du quartier Pablo Picasso, suite au film Neuilly sa mère (2009) où le héros doit prouver qu'il n'est pas « une racaille de banlieue » mais aussi du fait que Nicolas Sarkozy, en 2004, alors ministre de l'Intérieur, l'ait intégré à son plan recensant les vingt-quatre quartiers français les plus sujets aux violences<sup>1</sup>. L'été dernier, il a fait la une des faits divers des journaux locaux avec un jeune homme abattu en pleine rue, en journée<sup>2</sup>, pour une affaire de drogue qui a mal tourné. À l'échelle locale, ce quartier est riche d'équipements socio-culturels (le théâtre des Amandiers, le centre social « Parc en ciel », la salle ressources emploi-formation ...). Les nombreuses associations actives, dynamiques et porteuses de projets inter-partenariaux font également la force et l'atout du quartier.

Tous les jours pendant six mois, je descendais à la Défense, cœur économique français, qui m'écrasait par son gigantisme, par son flux quotidien de personnes qui chaque matin travaillent et consomment en son sein. Le contraste était d'autant plus grand à la fin de sa traversée. Les tours de verres brillantes, remplaçaient les tours Hlm grises et délavées, les pavés propres remplaçaient le goudron noir et cabossé, les pigeons parisiens remplaçaient les corbeaux et les rats.

Authentici-té a une position centrale sur l'avenue Pablo-Picasso, où les nombreux fast-foods (kebabs, boulangeries), côtoient les associations, la mairie de quartier et le centre socio-culturel. L'association est également entourée de nombreuses infrastructures accompagnant et accueillant la population (pôles jeunesse, écoles, collèges, terrain de

---

<sup>1</sup> Le parisien, Sarkozy sur le terrain de la sécurité (29 mai 2009) trouvé à l'URL : <http://www.leparisien.fr/faits-divers/sarkozy-sur-le-terrain-de-la-securite-29-05-2009-529630.php>

<sup>2</sup> Pelletier M. Un homme tué par balle dans une cité de Nanterre, point chaud du trafic de drogue. (6 août 2015). Trouvé à l'URL : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/06/01016-20150806ARTFIG00276-un-homme-tue-par-balle-dans-une-cite-de-nanterre.php>

sport, théâtre, etc.). Elle est connue par les habitants, les institutions<sup>3</sup> et les différents acteurs de la ville, pour ses animations et l'aide aux devoirs à destination de la jeunesse (7 à 15 ans) ainsi que, pour l'aide administrative apportée aux personnes éloignées de l'écrit. Elle se fonde dans le paysage social et culturel en devenant un interlocuteur et un accompagnant privilégié de la population.

### **La commande faite par l'association**

La commande est née d'une réflexion du directeur de l'association qui souhaitait prendre du recul pour :

- Mieux connaître les adolescents de sixième en difficulté scolaire que l'association accompagne depuis cinq ans dans le cadre du Passeport 6<sup>e</sup>, Programme de réussite éducative (P.R.E.) de Nanterre ;
- Réfléchir aux gestes professionnels utilisés auprès des adolescents pour évaluer leur pertinence ;
- Connaître le parcours scolaire de jeunes ayant suivi ce dispositif les années précédentes.

*« Qu'est-ce que ça leur a apporté ? Heu... Comment ils l'ont vécu ? Même si eux ne sont pas les plus motivés, voilà. [...] Sur l'après passeport 6<sup>e</sup> on sait qu'on sera toujours d'une manière ou d'une autre présent dans ces collèges-là ; comment ces élèves de 6<sup>e</sup> ont continué à avoir une sorte de veille ? » (Directeur d'Authenti-cité)*

J'avais carte blanche sur le choix de ma question de recherche. J'ai donc décidé de me centrer sur le parcours scolaire de ces adolescents pour essayer de percevoir les manquements et les carences de l'école. Cela permettra de mettre en avant les besoins

---

<sup>3</sup> La définition de l'institution sera celle de Durkheim : « on peut appeler institution toutes croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité » (Dubet F., 2008, p.114)



particuliers des jeunes et ouvrir une piste de réflexion à un accompagnement plus approprié, c'est à dire, un accompagnement sur mesure.

J'avais également des missions de terrain. Je devais proposer de nouveaux outils pédagogiques et établir un accompagnement scolaire des collégiens du passeport 6<sup>e</sup>, à raison de deux heures par semaine et par classe, dans les deux collèges du quartier. Pendant six mois, j'ai pu les observer régulièrement et de surcroît, instaurer une relation de confiance et un dialogue privilégié avec certains d'entre eux.

Cette thématique de recherche m'a fortement intéressée. Tout au long de mon parcours étudiant, je me suis interrogée sur les facteurs multiples et complexes pouvant mener des élèves à de grandes difficultés scolaires. Dans un premier temps, sous un angle professionnel, lors de la rédaction de mon mémoire de master Education-enseignement-médiation (2013), je me suis intéressée aux méthodes favorisant l'apprentissage du français de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (E.N.A.F.) à l'école maternelle et élémentaire. Ensuite, sous l'angle des sciences de l'éducation familiale lors de la rédaction de mon mémoire de master en Education familiale et institutions sociales en Europe (2015), sur l'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants et leurs attitudes d'acculturation. Cette thématique m'a permis de prendre les adolescents dans leur passé, dans leur présent et dans leur futur en choisissant de les faire parler d'eux. Ils se sont ainsi définis à travers leurs histoires. Les faits qu'ils ont choisis sont représentatifs d'actes, de moments qui les ont marqués et permettent d'éclairer leur parcours scolaire.

Cette année je m'interroge sur : Quel rôle que joue l'institution scolaire dans le parcours des adolescents en difficulté ? Le Programme<sup>4</sup> de réussite éducative, outil instauré pour les aider réussit-il à réduire les inégalités de parcours ?

Le mémoire est construit sur l'analyse des entretiens des adolescents qui s'articulent autour de trois pôles, sources de la réflexion :

- 1- Le contexte de vie des adolescents
- 2- Leur scolarité : parcours vers la réussite ou aggravation des inégalités ?
- 3- Parcours scolaires spécifiques.

---

<sup>4</sup> Le « programme » de réussite éducative « peut-être défini comme le processus social qui transforme des valeurs générales et des principes universels en action et en subjectivité, par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. C'est une structure symbolique fondant la légitimité de la relation et de l'efficacité, elle aussi symbolique, du travail visant à transformer autrui ». (Dubet F., 2008, p117)

L'objectif de la recherche est de présenter des histoires de vie, des parcours scolaires inscrits dans le contexte social des adolescents et ainsi apercevoir ce qui se noue et se joue dans l'école, dans le quartier, dans la famille. La plus grande partie de la recherche est centrée sur le discours des adolescents et des acteurs les entourant.

## 1. Contexte de vie des adolescents

### 1.1.1. Déconstruction des prénotions sur les jeunes en décrochage scolaire.

La complexité d'une recherche sociologique est de décrire une réalité sociale, car reprendre un problème à son compte sans s'interroger sur la construction sociale de cette notion, c'est selon les auteurs, du « *métier de sociologue : préalables épistémologiques* » à aider à la démission empiriste (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968 in (Passeron, 1990). La posture de recherche est importante dans la déconstruction des prénotions avec « le refus d'essentialiser, et la volonté de toujours contextualiser, intégrer et mettre en relation » (Passeron, 1990).

Au début de ma recherche, j'imaginai les adolescents du passeport 6<sup>e</sup> venant « généralement » d'une famille modeste, immigrée, vivant dans de grands ensembles, ou venant d'une famille monoparentale, en marge de l'école, en échec scolaire, décrocheur ou futur décrocheur. J'avais entériné comme vérité générale cette réalité construite par les médias, par mes études précédentes (I.U.F.M. et Master de Sciences de l'éducation familiale) et les diverses lectures centrées sur ce public (Cortesero, 2012 ; Terrisse et Larivée, 2007 ; Larivée, 2010, 2011). Je privilégiais les parties du réel qui renforçaient et justifiaient mes recherches précédentes (deux mémoires sur les jeunes allophones) et mes préjugés. Je vivais avec le stéréotype de ma propre histoire sociale. De ce fait, j'ai essayé de déconstruire « les objets préconstruits par le monde social » pour expliquer le social par le social (Durkheim in Chamboredon J-C), c'est-à-dire, le « refus d'essentialiser » les individus sur leur origine sociale, leur appartenance à une culture, ou un événement, en essayant de contextualiser le parcours scolaire de ces jeunes.

Je suis partie de la notion de « décrochage scolaire ». En effet, les jeunes que j'ai suivis pendant mon stage étaient supposés être des jeunes pouvant être des futurs décrocheurs. L'éducation nationale définit « un décrocheur » comme « un élève qui quitte

un cursus de l'enseignement secondaire sans obtenir le diplôme finalisant cette formation » (p.11). Il peut avoir un diplôme de CAP ou de BEP puis décrocher avant de valider le baccalauréat (Dardier, Laïb, Robert-Bobée, 2013). Le décrochage est un processus long, complexe qui ne s'arrête pas à l'élève en grande difficulté dans l'institution scolaire, mais relève de toutes les questions sociales reliées les unes aux autres. Par exemple, dans le monde scolaire, il devient celui des effets des classes hétérogènes dans les collèges REP (réseau d'éducation prioritaire) et des difficultés des enseignants à faire classe. A l'échelle de l'Etat, les effets de l'absentéisme des élèves sont liés à la montée de la violence et de la délinquance (désordre public).

Actuellement, je m'inscris dans la réflexion, d'Œuvrard et Glasman (2011) qui proposent de « ne pas renvoyer aux familles les conditions sociales avérées ou ses supposées carences éducatives ou rejeter vers le quartier l'explication de ce processus » pour éviter de retomber dans mes prénotions acquises en sciences de l'éducation familiale. Aussi, de celle de Fabien Truong (2015) qui pour comprendre la trajectoire des jeunes de banlieue dans le supérieur se décentre de la famille, du quartier et considère ainsi, que tous les individus à travers leurs trajectoires sont uniques.

Bourdon et Lazarsfeld (1965) proposent quatre phases de construction de l'objet d'étude du sociologue. Dans un premier temps, ils s'interrogent sur la représentation imagée du concept, c'est à dire, déconstruire les prénotions.

La notion « décrochage scolaire » apparaît lors des débats publics qui se concentrent sur les processus observables, les jeunes absentéistes, violents et perturbateurs ou le jeune de classe populaire, immigré ou d'origine immigré, éloigné du monde scolaire. Cependant, le décrochage scolaire touche toutes les franges de la société mais les classes moyennes ou aisées font moins de bruit de par leurs moyens financiers et la connaissance des stratégies de « raccrochage ». (Dubet, 2008 ; Millet et Thin, 2005).

Ces discours alarmistes se concentrent sur les échecs des uns, cachent les réussites des autres et fortifient la stigmatisation d'une population donnée. Dans les parcours scolaires des adolescents que j'ai suivi pendant six mois, de belles réussites sont observables (ex : le parcours de Leïla).

Les effets de ces processus observables sont certes des facteurs expliquant certains décrochages scolaires mais ne sont pas généralisables. « C'est pourquoi la nécessaire mise en évidence des contradictions entre les logiques scolaires ne saurait suffire à l'éclairage

des parcours de ruptures scolaires, et doit être resituée dans le contexte plus large de la question scolaire et de la question sociale » (Millet, 2005, p. 12).

Dans un second temps, Ils spécifient le concept puis le définissent avec des variables et des indicateurs pour ne pas l'assimiler à une réalité sociale. Tous les élèves en difficultés scolaires ne décrochent pas. Et tous les déscolarisés ne sont pas en échec. Le décrochage scolaire d'un adolescent peut avoir lieu sur un temps court comme sur un temps long, être dû à une situation familiale difficile ou à un groupe de pair, être lié aux difficultés d'apprentissage, au niveau de langue de l'école, à la pédagogie proposée par le professeur, etc. Ce concept a de multiples dimensions qu'il faut définir et choisir.

La notion « difficultés scolaires » me paraît la plus juste, ce sont des adolescents qui se trouvent face à des obstacles liés « aux exigences des programmes scolaires et aux objectifs fixés par l'institution » (Charbert-Ménager G., 1996, p. p.46).

#### 1.1.2. Qui sont ces adolescents ?

La notion d'« adolescent » renvoie à « une expérience originale et universelle [...] nécessaire et unique dans la biographie des individus ; elle s'impose à tous comme condition du passage à l'enfance à l'âge adulte – en terme sociologies de la transmutation d'un objet en un sujet social » (Cuin C-H., 2011). Elle permet, ainsi, de prendre en compte l'évolution de l'individu dans son contexte social. En effet, l'adolescent devra acquérir de nouvelles compétences lui permettant de comprendre et de répondre aux attentes des diverses institutions (familiale, scolaire, etc.) dans lesquelles il évolue, pour devenir un « sujet » autonome. Les stratégies d'acquisition et le temps d'apprentissage diffèrent en fonction des individus, ce qui influe sur les acteurs les entourant. Parler d'adolescents permet également de prendre en compte leurs besoins spécifiques liés à leur développement, et plus particulièrement lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés scolaires, observer les réponses des institutions et des personnes les entourant pour les accompagner. L'objectif de celles-ci comme le rappelle François de Singly est de tendre à « un certain décloisonnement pour éviter ce régime de « présence-absence »<sup>5</sup> que vivent tant d'adolescents à l'école, pour leur donner la possibilité, au-delà des variations de la

---

<sup>5</sup> Le régime « présence-absence » sous-entend le sentiment d'éclatement que les adolescents vivent entre plusieurs mondes dont certains leurs paraissent lointains p.7

réussite scolaire, d'être reconnus et de se réaliser aussi à l'école » (De Singly F., Septembre 2015). La notion d'« adolescent » permet également de prendre en compte « la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte : « où l'individu était perçu comme un enfant et il est progressivement perçu comme un adulte » (Le Halle H., 2002, p. 5), ainsi que l'évolution des « regards » des acteurs et des parents sur leur parcours de vie.

Les adolescents, avec lesquels je me suis entretenue, sont tous nés en France. Sont âgés de 11 à 15 ans et sont des enfants d'immigrés de première ou deuxième génération. Ils ont grandi dans un contexte national où l'immigré n'est pas le bienvenu sur le territoire français. Cette attitude s'est amplifiée avec les attentats de Paris et l'arrivée massive des immigrés syriens en Europe (Truong F, 2015). Le positionnement des adolescents face à leur origine est en cours de construction, entre partage culturel et légitimité. Ismaël est en 4<sup>e</sup>, ses deux parents sont nés en Algérie. Lors d'une remise à l'ordre par une surveillante du collège, il délégitime son autorité parce qu'elle n'a pas les papiers français :

*« Hein, parce que genre, elle fait, elle fait la grande femme. En plus elle est tunisienne, moi je suis algérien, j'assume, elle fait la femme. Oui, moi j'ai les papiers français pas comme certains [...]. Oui, j'ai les papiers français. J'ai tout moi, j'ai la double nationalité. Alors qu'elle, elle en a qu'une et elle parle » (Ismaël en quatrième, ses deux parents sont nés en Algérie)*

Leïla, en CM2, essaie de concilier la « fierté » de ses origines en partageant sa culture lors d'un exposé sur le pays de son père, le Maroc. Dans ses propos, la crainte de ne pas être acceptée comme elle est, apparaît :

*« Je me rappelle juste d'un incroyable moment, un incroyable exposé que j'avais fait sur le Maroc. Parce que c'est le pays de mon père. Voilà, du coup, je voulais faire ça pour lui [...] Je me dis en fait ça serait bien de faire un petit goûter, j'invite les professeurs, ils goûtent, et s'ils aiment pas, ils sentiront d'autres saveurs dans le bouche » (Leïla en 6e).*

Pour d'autres, le pays d'origine qui s'avère être un département français, est une menace en cas de non-respect des règles : *« Ah non ! J'existe vraiment plus, j'existe vraiment plus, je crois qu'il va m'envoyer loin, loin, loin dans mon pays, je pense en Martinique » (Alexia, troisième)* ou pour d'autres, cette origine est un atout supplémentaire, comme Lilith en sixième qui a une mère anglaise et qui est bilingue.

Les parents des adolescents du passeport 6<sup>e</sup> ont des métiers qui sont peu qualifiés et peu valorisés par l'institution scolaire : ouvriers, sans emploi, gardes d'enfants, ATSEM, femme de ménage. Ce sont des filières professionnelles où les compétences et les valeurs diffèrent de l'enseignement général du « collège pour tous ». Lilith, en 6<sup>e</sup> cette

année, est l'unique adolescente à avoir une mère professeure d'anglais. L'éducation de la mère joue un rôle fondamental dans l'acquisition des savoirs et la probabilité de redoublement d'un jeune. La crise économique semble également impacter les performances des élèves puisque le statut professionnel des parents, qui était jusqu'alors indépendant du redoublement, favorise massivement la probabilité de redoubler (Mons N., Heim A., 2014)

Lors de cette enquête, les mères se sont avérées, les principales référentes de la scolarité des adolescents malgré leurs faibles qualifications. Elles en sont conscientes et se sont exprimées sur leur carence lors des entretiens<sup>6</sup> qu'elles justifient par leur niveau d'études ou par des difficultés scolaires « héréditaires ». Justifications que l'on retrouve dans des enquêtes sur les familles populaires (Bourdieu P., 1993 ; Lahire B., 1995 ; Dubet F., 2008).

La mère d'Éva, élève en 6<sup>e</sup> ayant eu les encouragements au second semestre, est à la recherche d'un emploi. Elle a refusé le dernier emploi à cause des contraintes horaires qui l'empêchaient de s'occuper de ses trois filles pour compenser son manque de savoir scolaire.

*« Je suis derrière. Je suis pas comme vous, comme j'ai plein de matière que j'ai oubliée. Je l'aide par exemple, pour réviser [...]. Je suis toujours là, de toute façon le soir, je suis pour mes filles [...] J'avais un entretien, on m'a proposé des heures qui me conviennent pas. Je commence à 15 h et je termine à 22 h. Comment je vais faire avec mes filles, je peux pas. C'est soit mes enfants, soit le travail. J'ai dit non j'ai refusé tout de suite. Mes enfants ils passent avant »*

Les mères d'Alexia en 3<sup>e</sup> et de Saveria en 4<sup>e</sup>, femmes de ménage toutes deux expriment leurs difficultés face aux apprentissages de leurs enfants.

*« En tant que parent, je suis dépassée un peu parce que je ... comme j'ai dit, j'ai pas fait beaucoup d'études. J'ai arrêté très tôt l'école, j'ai pas été, moi ! Alors je suis un peu dépassée, sur ce côté-là avec les enfants, avec Alexia un peu plus, j'arrive pas trop à suivre ses études » (mère Alexia en 3<sup>e</sup>)*

*« Moi, les maths, je suis nulle, je ne vais pas te mentir, je regarde pas, je fais ça plus ça, ça fait ça. Tu vois ce que je veux dire, je regarde en surface et j'ai pas trop de temps, parce qu'il faut pas oublier que je suis une famille nombreuse. Heu, oué, je travaille, je travaille beaucoup » (mère Saveria)*

---

<sup>6</sup> Pour commencer mes entretiens, je me présente, je pense que si ces mères se sont justifiées c'est parce qu'elles se trouvaient en face d'une femme diplômée.

Quant à la mère de Nico en 6<sup>e</sup>, qui n'a pas pu finir le collège au Portugal par manque d'argent, justifie les difficultés scolaires de son fils par l'héritage paternel :

*« Ça ressemble à la famille de son père, parce que mon mari a des frères qui ont fait la même connerie à l'école. Il y en a un qui est resté jusqu'à 14 ans dans le primaire, jamais fini l'école et sorti comme ça »*

Ces justifications montrent les limites et la culpabilité de ces mères qui se trouvent face à des tâches scolaires qu'elles ne comprennent pas.

Les pères sont présents mais ne suivent pas les enfants, ils laissent ça aux mères car elles savent « mieux faire », elles sont plus « douces » et qu'ils sont moins « patients » ou « fatigués » par leur journée de travail. Les adolescents sont dans des familles où le partage des tâches est genré. Pourtant les mères souhaiteraient que leur mari participe plus. La mère de Juliano élève de sixième, ATSEM, regrette que son mari ne s'occupe pas plus de son fils :

*« Il ne sort pas beaucoup avec son papa, et samedi et dimanche c'est shabbat, il est fatigué. Moi aussi, je suis occupée, mais je m'en occupe, en plus on a l'intérieur de la maison à gérer le week-end »*

Ces adolescents sont issus de familles nombreuses, deux à sept enfants par famille avec une moyenne de quatre par famille, soit au-dessus du seuil national qui est de 2,1 enfants par ménage<sup>7</sup>. Les recherches ont montré les effets négatifs sur les enfants issus de familles nombreuses immigrées tandis que d'autres montrent les effets bénéfiques sur le parcours d'adolescents lorsque les grandes-sœurs et les grands-frères ont acquis les compétences scolaires réduisant les effets de l'absence de capital culturel scolaire des parents (Lahire B., 1995 ; Chaib, S., 1998 ; Brinbaum Y., Kieffer A., 2005 ; Millet M. et Thin D., 2005 ; Mogueurou L. et Santelli E., 2012).

Tous les adolescents vivent dans le quartier du parc depuis leur naissance. Utiliser la notion de « quartier » sans stigmatiser les populations « pauvres » y vivant est de l'ordre de l'impossible. Cette notion, mainte fois utilisée par les politiques et par les médias pour désapprouver une population qui vit dans des « zones urbaines sensibles » ou des « zones de non-droit » et où « la racaille » proliférerait, est reprise par les populations qui y vivent

---

<sup>7</sup> Pla A., Beaumel C. (2011). *Bilan démographique 2011*. Source INSEE récupéré à l'URL : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=ip1385](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1385)

malgré un discours nuancé. Les sociologues ont trouvé de multiples définitions à cette notion difficilement définissable par la pluralité des quartiers et par la diversité de la population qui y vit. En définissant le quartier, on participe à la stigmatisation d'une population (Kokoreff M., 2007). C'est pour cela que je fais le choix méthodologique de ne pas le définir, ayant peur de ne pas prendre en compte toutes ses particularités, en six mois d'observation de terrain. Les discours des habitants permettent de se rendre compte de leur réalité subjective et de leur quotidien.

### **Le quartier du Parc : Je t'aime moi non plus**

*Les témoignages de parents, de professionnels et d'enfants permettent de se rendre compte du contexte spécifique à ce quartier. Tout au long de mon stage, de nombreuses personnes ont insisté sur l'importance du contexte et m'ont demandé de le faire ressortir dans ma recherche.*

La mère de Lilith, professeur d'anglais explique pourquoi son quartier est stigmatisé. Elle met en avant les points positifs et négatifs :

*« Je sais que le quartier qu'on habite est horrible, c'est horrible ? Mais non ! C'est les médias dit que c'est un quartier horrible, délinquant, on est nuls, on vit dans les banlieues et dans les cités. C'est vrai. On n'a pas beaucoup d'argent mais les personnes sont supers sympas. Les voisins sont supers, les personnes, l'école, maternelle, primaire, toujours bons. Elsa fait le théâtre par là-bas, elle a fait une petite pièce de théâtre l'année dernière. Elle adore. Le quartier, c'est oui, c'est vrai, il y a beaucoup de caractères. On connaît les jeunes okay avec les problèmes des polices, on sait, avec l'ASE on sait i mean, i mean, ce n'est pas les Champs-Élysées ! Ça, je crois ! L'avenue Pablo Picasso, c'est des années des années qu'il faut faire quelque chose avec car ça va de pire en pire. Ils ont besoin d'autres entreprises pas que le kebab. Autre chose. En effet, le quartier il y a des bonnes associations, il y a quelque chose là, notre cité est bien, j'aime beaucoup où j'habite, on est très positif même si la maison commence à être vieux, électricité et les plombiers, la structure n'est pas très bien mais les gens sont bons, j'aime beaucoup où j'habite ; oui, oui » (mère de Lilith, professeure d'anglais)*

Son témoignage nous montre que les classes moyennes vivant dans ces quartiers prioritaires s'emparèrent des infrastructures qui ne leur sont pas destinées au premier abord. De plus, le discours sur les jeunes en difficultés est extrêmement positif et compréhensif contrairement aux autres mères de l'enquête. Elle est la seule parmi toutes les familles rencontrées à aller au théâtre avec sa fille. Le théâtre dont elle parle propose chaque semaine des pièces gratuites aux habitants du quartier. Le fait que la seule famille qui utilise ces infrastructures soit d'un niveau socio-culturelle similaire aux classes



moyennes pose question sur la visibilité et la communication des politiques éducatives et culturelles à destination des familles de catégorie socio-professionnelle populaire.

La mère de Juliano, pour décrire son quartier, commence par les incivilités du quotidien et regrette un temps perdu où le respect des anciens primait. Pour contrebalancer son discours négatif, elle se rattrape en énumérant tous les infrastructures proposées à proximité de son domicile :

*« Oh oui ! C'est plus le quartier qu'on a connu ici, c'est pffff ; qu'est-ce que c'est il y a, les ascenseurs, on les a réparés mais ils sont souvent en panne plein d'urine. Les voitures sont garées sauvagement. C'est, c'est, c'est normeta ici ! Plus personne à le droit de parler. Ça jette les détritrus par les fenêtres ! Pff, des gamins pas plus hauts que trois pommes qui vous respectent pas, vous passez ils vous crachent [...] Il y a ce ressenti de méfiance. Tout le monde est méfiant envers tout le monde, la société veut ça aussi. Avec les attentats, ils ont pas facilité la tâche. Ils nous ont plutôt mis dans une bulle, et puis voilà. Ils nous enfermés dans une bulle et voilà les quartiers sensibles, les quartiers sensibles alors que ce n'est pas plus sensible ailleurs. On a quand même une chance, on a le parc, on a des structures quand même d'accueil. On a quand même heu, la, heu, la piscine, on a le palais des sports, la bibliothèque, on a le théâtre des amandiers, on a la maison de la musique, on a la Défense. On est à 5 min de Paris, c'est accessible. Tout le monde, les cadres de la société générale qui est juste derrière chez nous, ils sont venus courir, ils se sont jamais fait agresser. En été, ils viennent manger au Parc, moi je les vois » (mère de Juliano).*

La mère de Juliano soulève un point sur la stigmatisation qui s'est amplifiée depuis les attentats et la promulgation de l'état d'urgence<sup>8</sup>.

La mère d'Alexia, exprime sa peur face aux voyous, face au monde extérieur. En effet, elle et son mari ne sortent jamais, restent à la maison et ne se mélangent pas avec le voisinage pour ne pas rencontrer de problèmes. Ils ont essayé tous les deux de transmettre ces valeurs à leurs trois filles, sans succès. Cela montre que les parents ne sont pas les uniques acteurs de sociabilisation des adolescents qui construisent eux-mêmes leurs propres valeurs.

*« J'ai peur pour elle parce qu'il y a des voyous. On leur a dit qu'il ne faut pas rester devant mais les jeunes ils veulent toujours rester. Comme je vois il y a des jeunes qui traînent. Moi je dis les parents devraient faire attention. Il y a des parents qui sont fous et qu'ils sont mal élevés [...] Depuis 89, fin 89. Au niveau des années 88, c'est venu comment j'ai connu. Il y avait des dealers, des trucs comme ça, même en face, il y avait des dealers. Maintenant avec les caméras, les trucs, il y en a pas plus. Les jeunes ne traînent pas dehors, ils font pas bêtises. Quand on est arrivé, c'était comme ça. Après ça a changé et*

---

<sup>8</sup> Loi n° 55-385 du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence. Trouvé à l'URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000695350>

*maintenant ça va. [...] On est en sécurité quand même quand on se mélange pas avec les gens. On risque pas grand-chose. Même mes enfants, je leur disais ne regarde pas les gens de travers, dis bonjour, dis bonsoir ».*

La mère de Cadoc quant à elle parle des adolescents qui sont déchirés entre la culture de l'école, du quartier, de la maison et leur culture religieuse. Elle parle du conflit interculturel dont les immigrés doivent faire face pour s'intégrer à la société (Berry, etc.) Elle exprime sa peur, de voir son fils soit enrôlé par des fanatiques religieux, en lui interdisant toute sortie :

*« Oui, je dis bonjour, je suis en France, je suis pas chez moi, je parle la langue d'accueil. [...] Pour eux, on est des brebis perdues. [...] La cité c'est des bombes. Les cités là ! Les gens sont venus de leur pays avec leur culture, leur religion et transmet ça. Il y en a qui travaille pas. Il y en a qui sont sauvés un petit peu comme moi ils sont un peu intégrés d'une certaine façon sans oublier tout, on essaie de s'intégrer. D'autres non, ils veulent pas du tout, ils sont murés dans leur religion. Ils veulent pas aller en avant vers l'autre. Les enfants sont découpés entre deux. L'école pour la vie, pour l'avenir, pour le respect de l'autre et la maison. Il faut que papa gagne de l'argent car chez nous c'est pas facile à vivre. Bon, on reste dans le même esprit que chez nous, surtout pas qu'on change. [...] L'esprit est bloqué donc c'est facile même si c'est un peu modéré, quand on commence à aller dans les mosquées, car les adultes guident leurs enfants. C'est droit, il fait ses prières, il fait le ramadan, il fait tout ça. Donc c'est cette image pour eux qui est bien. Dans la mosquée qu'est-ce qu'il va trouver là-bas ? La haine »*

Tous les discours des parents expriment une tension entre rejet et amour pour ce quartier. Lorsqu'ils expriment les points positifs de ce quartier, ils parlent avant tout des infrastructures et d'une situation géographique enviable grâce à la Défense. Ils relaient également les dégradations, les violences commises par les jeunes. Ils ont pour la plupart un discours contradictoire. Ils essaient de lutter contre les stigmatisations qui leurs sont portées en reprenant en même temps le discours des médias dominants. Ils contrôlent toutes les sorties de leurs enfants pour éviter les mauvaises fréquentations.

Sur le papier, ces adolescents sont les stéréotypes des élèves en difficultés ou futurs décrocheurs. Ils cumulent tous les facteurs pointés par l'enquête P.I.S.A. : enfant d'origine immigrée, familles nombreuses pour la plupart (2 à 7 enfants), mère sans qualification. Ils sont exactement comme je les avais imaginés à mon arrivée à l'association. En se penchant sur leurs parcours scolaires, les stéréotypes se déconstruisent peu à peu. Le fait que tous ces adolescents du passeport 6<sup>e</sup> aient le même profil m'interroge sur les clichés véhiculés

dans les discours entrecroisés par les professionnels, par les parents et les médiats entourant ces jeunes ainsi que de l'influence de celui-ci sur leur parcours.

### 1.1.3. Leur deux collèges

Les adolescents avec qui je me suis entretenue ont tous fait leur scolarité dans le quartier du Parc. Ils viennent pour la plupart de la même école primaire. Ils sont dispatchés en fonction de la carte scolaire dans deux collèges : l'un est classé R.E.P.+ et l'autre R.E.P.. C'est d'après « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents ainsi que leurs conséquences sur les apprentissages » qu'un collège est classé R.E.P. ou R.E.P.+ . En effet, le quartier du Parc est composé d'une population culturellement et socialement riche malgré une grande disparité sociale. En effet, plus de 33 % de la population est victime du chômage et 30 % des enfants de moins de 18 ans vivent dans une famille pauvre.

Le collège (1) se trouve à cinq minutes du RER de Nanterre préfecture. C'est une petite structure classée R.E.P. avec 400<sup>9</sup> élèves et des professeurs présents depuis plus six ans. Pour favoriser la mixité sociale, une classe section européenne et sportive, des options facultatives telles que le latin et le grec ancien sont proposées. De plus, une Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S.) est présente pour répondre aux besoins des adolescents handicapés. Ce collège a une bonne réputation auprès des habitants. En 2014, les parents de la Fédération des conseils de parents d'élèves (Fcpe) ont fait une grève pour dénoncer les absences répétitives d'un professeur de français et la manière dont les enseignants de second degré sont recrutés<sup>10</sup>. Ces revendications sont celles de parents de classe moyenne qui défendent les intérêts de leurs enfants.

*« Il se dégrade de pire en pire, que ça soit les élèves, ou les parents. Ça vient aussi de l'intérieur ce n'est pas que les élèves et les parents et le personnel. Attends une prof qui dit à ses élèves je m'en bats \*\*\*\*, c'est une femme en plus ce n'est même pas un prof, c'est une classe de merde, carrément, vous êtes des chiens, un vocabulaire comme ça ! » (Mère Ismaël).*

---

<sup>9</sup> Collège Evariste Galois site étudiant à l'URL : <http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-colleges/college-evariste-galois-10847.html>

<sup>10</sup> A voir : Les parents d'élèves veulent des remplaçants sur le Parisien à l'URL <http://www.leparisien.fr/espace-premium/hauts-de-seine-92/les-parents-d-eleves-veulent-des-remplacants-02-04-2014-3732711.php>

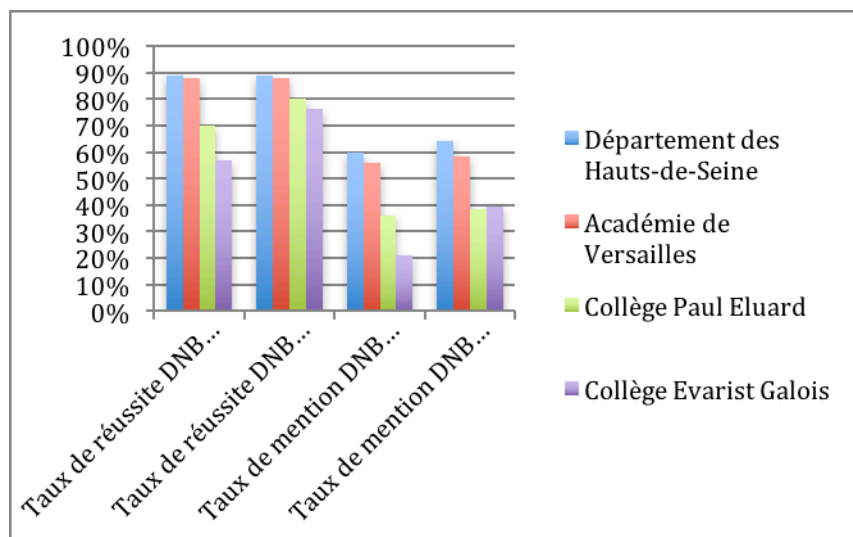
Le collège (2) se trouve au cœur du quartier du Parc Sud. C'est un grand collège avec 500 élèves où l'absentéisme et le turn-over des professeurs sont importants. Comme son homologue, il a une classe européenne, une section sportive et le latin comme option facultative. Une Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivant (UP2A) et une SEGPA sont également proposées pour répondre aux besoins des habitants. Elles affichent toutes deux 100% de réussite au Diplôme National de Brevet Professionnel (DNPP). D'après les entretiens, ce collège a une plus mauvaise réputation, malgré des retours positifs de certains parents, liée aux divers événements violents relayés par la presse et son emplacement au milieu des hautes tours et à deux pas de l'avenue Pablo-Picasso.

« Ils ont viré le proviseur, et maintenant le collège, il est trop bien, du négatif au positif vraiment bravo » (mère Ismaël 4<sup>e</sup> dans le collège1).

Les deux collèges sont de constructions modernes. Ils ont tous deux des grandes et lourdes portes noires, surveillées constamment par des caméras ou des surveillants, qui séparent l'entrée du collège au quartier. Nul élève n'a le droit de stationner entre deux.

Le taux de réussite et de mentions, en 2015, au Diplôme national du brevet (DNB) pour les deux collèges sont de 80 % environ contre 90 % au niveau départemental et 88% au niveau académique. Le taux de mention est de 40 % pour les deux collèges contre une moyenne de 60 % pour le Département et l'Académie. Ces résultats peuvent éclairer le niveau scolaire de ces collégiens.

### Taux de réussite et de mention 2012 et 2015 au DNB



Source : France-Examen, académie de Versailles

A contrario, les deux collèges ont connu une progression de 10 points sur le taux de réussite DNB et une augmentation de plus 20 points sur le taux de mention à Évariste Galois, alors qu'à l'échelle départementale et académique, ces taux évoluent très peu. Ces résultats peuvent découler des politiques éducatives mises en place dans ces deux établissements qui amènent des résultats positifs.

D'après la recherche de Pascal Bressoux, l'établissement a un effet moindre sur les élèves. Ce qu'il faut retenir c'est que « les écoles les plus efficaces étaient celles où le climat est discipliné sans être rigide, la direction est forte – tous les parents, tous les adolescents conscients de l'importance du directeur - l'accent est porté sur les savoirs de base (lire /écrire /compter). Les attentes concentrant les performances des élèves sont élevées » (Bressoux P., p. 134). Cette citation met en avant l'importance du proviseur dans les discours des adolescent(e)s et des parents. En effet, cette année, deux nouveaux proviseurs sont arrivés et le climat scolaire à changer. Les élèves en difficultés qui se trouvent régulièrement face aux personnels directifs soulignent la différence : le plaisir d'être écouté et compris malgré les sanctions. Les parents le soulignent également, ils se sentent moins stigmatisés.

## 1.2. Lutter contre le décrochage scolaire, objectif de l'État et des Villes

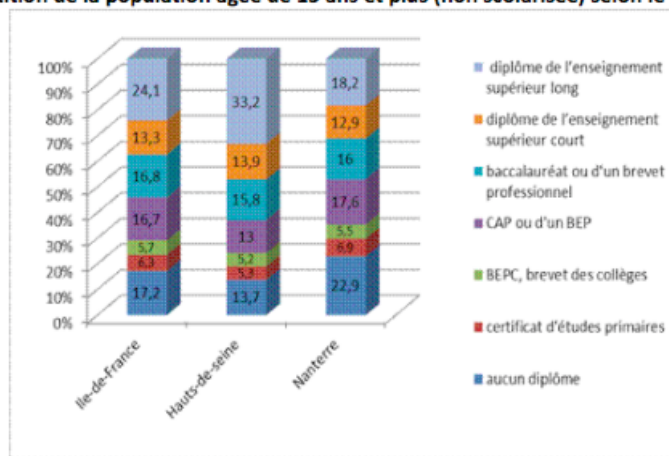
### 1.2.1. Construction de la notion « décrochage scolaire » par l'État et mise en perspective avec la ville de Nanterre.

La notion de « décrochage scolaire » s'est imposée depuis une vingtaine d'années sur la scène publique, les médias et dans le monde scolaire. Elle est apparue lors de la massification scolaire amorcée dans les années 80 avec l'arrivée en grand nombre des enfants de milieux populaires dans le secondaire (Thin et Millet, 2005 ; Dubet, 2008 ; Ceuvarard et Glasman, 2011). Ces années sont marquées par le déclin du monde ouvrier dû à la conjoncture économique peu favorable aux personnes non diplômées. À Nanterre, les grandes usines qui employaient les ouvriers telles que Citroën, Montupet ou Solex sont en déclin et ferment. Elles sont remplacées par des startups spécialisées (informatique, développement durable, etc.) qui embauchent des salariés diplômés. Une corrélation existe entre la construction sociale et sociétale de cette notion et les politiques publiques mises en place par l'État.

Depuis 2003, les écarts entre bons et mauvais élèves ont augmenté, montrant les obstacles rencontrés par le système actuel à gérer des élèves en difficulté. L'enquête PISA 2012 révèle également qu'en France « les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'ont pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants et beaucoup plus anxieux que ceux issus d'un milieu socio-économique plus favorisé » (Charbonnier, 2013).

À Nanterre, plus de 23% des jeunes de 15 ans ou plus sont non diplômés. Dans le quartier populaire du Parc, le taux monte jusqu'à 25% (Centre Communal d'Action Sociale, 2014) alors que dans les Hauts-de-Seine, département privilégié, le taux est de 14%. Les adolescents du Parc ont autour d'eux, une population peu ou pas diplômée : « ils ne sont pas sociabilisés pour jouer le jeu, notamment quand ils sont pauvres ou appartiennent à des minorités stigmatisées. L'école leur semble un monde étranger, d'autant plus étranger que la culture de masse offre des modèles de vie juvénile très éloignés des valeurs scolaires fondées sur l'obéissance, le travail et le sérieux » (Dubet F., 2008, p. 35).

Répartition de la population âgée de 15 ans et plus (non scolarisée) selon le diplôme



Source : Insee, RP2011

Œuvrard et Glasman (2004) proposent trois éléments qui concourent à l'émergence de cette notion. Le premier est la question du chômage de masse qui touche principalement les jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification. En effet, parmi les jeunes actifs non diplômés ou diplômés uniquement du brevet des collèges, 44 % sont au chômage contre 11 % des jeunes diplômés du supérieur<sup>11</sup>. Formuler le problème en termes

<sup>11</sup> Le Rhun, B., Pollet, P., (2011). *Diplômes et insertion professionnelle*, Vue d'ensemble, Insee. Trouvée à l'URL : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/FPORSOC11e\\_VE23Educ.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC11e_VE23Educ.pdf)

de décrochage scolaire, signifierait qu'il serait ingénieux de résoudre celui-ci en amont car les dispositifs de réinsertion ou de formation professionnelle coûtent chers à l'État<sup>12</sup>.

Le deuxième élément est la loi de 1989 qui oblige les adolescents à être scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans (article L. 131-1, 2000). Elle rend visible le décrochage existant de tous temps dans un collège unique qui a supprimé tous les paliers d'orientation. Ces jeunes sont considérés comme hors normes dans une société où la cohorte actuelle sort des études vers l'âge de 20 ans, diplômée. (I.N.S.E.E.).

Le troisième élément est le maintien de l'ordre public, avec les notions « d'absentéisme », « jeunes en errance », sans diplômes, « dangereux » et « violents » associées, pour la population, aux adolescents en décrochage scolaire. Lors des entretiens informels et formels auprès des parents et des professionnels, il n'est pas rare d'entendre parler de ces jeunes qui font du trafic en bas des tours, qui dégradent les immeubles et de leurs scooters bruyants qui les réveillent la nuit.

Ce sont ces éléments qui ont favorisé la création du P.R.E. par l'État, pour atténuer les inégalités sociales et scolaires dans le cadre du plan de cohésion sociale (programmes 15 et 16) de la LOI n° 2005-32 (2005), pour suppléer l'école et apporter des interventions complémentaires en faveur des familles pour « parfaire l'éducation de leur enfant ». Sur le territoire national, ce programme est concentré dans les Réseaux d'éducation prioritaire (R.E.P., R.E.P.+). Ce programme répond également à l'un des cinq objectifs de « la stratégie Europe 2020 »<sup>13</sup> qui est d'amener le taux d'abandon scolaire à moins de 10%.

Le P.R.E. a pour ambition de donner une « chance » aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Il constitue également un moyen de prévention et de traitement des grandes difficultés scolaires des élèves. Il a pour objectif de « Construire des ponts entre l'école et ses partenaires, l'école et les territoires » (Pau-Langevin, 2013) et de fonder une alliance éducative entre les acteurs internes à l'école, les professionnels ou des services externes (par exemple : les associations de quartier). Il est destiné à tous les élèves, de 2 à 16 ans, ne

---

<sup>12</sup> Mobilisation contre le décrochage scolaire : bilan de l'action entreprise sur l'année 2013 et perspectives pour l'année 2014 Site de l'éducation nationale récupéré à l'URL : <http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html&xtmc=deacutecrochage&xtnp=1&xtr=1>

<sup>13</sup>Europe 2020. Stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive, COM (2010) 2020. Pour de plus amples informations [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm)

maîtrisant pas les compétences requises et les connaissances identifiées à la fin d'un cycle comme indispensables par les repères du socle commun.

Le P.R.E. a des limites tant sur le plan national, local, qu'individuel. Les effets escomptés ne sont pas obtenus comme le montrent les résultats PISA 2012 et le discours de la ministre déléguée à la réussite éducative, George Pau-Langevin. Le 15 mai 2013, celle-ci déclare : « *nous ne connaissons pas encore bien l'incidence de tous ces dispositifs sur les apprentissages* » (Ministère de l'Education nationale, 2013) et en référence à l'avis du Conseil national des villes (C.N.V.) du 6 décembre 2012, que, malgré les moyens spécifiques alloués aux territoires les plus enclins aux inégalités scolaires, les objectifs sont loin d'être atteints. Des échos mitigés émanent d'intervenants de ces PRE qui font ressortir les effets positifs et négatifs de ce programme sur les enfants et les adolescents concernés dans leur territoire d'action.

Finalement, le P.R.E. essaie de contrer les inégalités de participation et d'expérience scolaire des élèves, sans remettre « en cause les contenus des formations qui en eux-mêmes, par leur proximité ou leur distance par rapport à certains groupes, sont susceptibles de nourrir certaines inégalités. Dans tous les cas, on pense que le plus d'éducation est le mieux » (Duru-Bellat M., 2002, p. 22).

Le P.R.E. est essentiellement un outil qui permet à l'État et à la Ville de prendre en main la scolarité des « jeunes des quartiers », montrant ainsi la volonté de lutter contre le décrochage scolaire, le désordre public et le chômage des jeunes (30 % des jeunes de 18 à 24 ans sont au chômage<sup>14</sup>) ainsi que de protéger la population contre toutes les nuisances.

### 1.2.2. Le passeport 6<sup>e</sup>, Programme de réussite éducative spécifique à Nanterre.

En 2010, dans le cadre du P.R.E. commandé par l'État, la Réussite éducative de Nanterre propose à Authenti-cité d'accompagner scolairement les jeunes de 6<sup>e</sup> de deux collèges du quartier du Parc, classés en Réseau d'éducation prioritaire (R.E.P.). Le passeport sixième, P.R.E. spécifique à la Ville, souhaite prévenir le décrochage scolaire d'adolescents « fragiles » ou en « difficultés scolaires » en construisant des ponts entre

---

<sup>14</sup> Centre communal d'Action Sociale. (2014). *Analyse des besoins sociaux*. Mairie de Nanterre. p.112.



l'État, l'éducation nationale, l'éducation populaire et les parents, pour mettre en commun des connaissances favorisant un suivi global et bienveillant. Ces difficultés ou ces fragilités peuvent être scolaires, comportementales ou sociales. (P.R.E. 2014)

Il prend la forme d'un parcours de réussite à destination des « enfants repérés, présentant des risques de décrochage dès le milieu de l'année scolaire de CM2 et durant toute l'année scolaire de sixième » (P.R.E. 2014). Ces élèves sont identifiés par le professeur de CM2 ou les professeurs de sixième. Le directeur de l'école ou le chef d'établissement informe alors les parents de ce programme adapté aux besoins de l'enfant. La Réussite éducative prend le relais en se chargeant de l'inscription et du suivi de l'adolescent :

*« On travaille à la base avec l'éducation nationale et c'est vraiment un partenariat privilégié. Quelque part, le repérage, il est fondamental par les instituteurs de CM2 [...]. Tout le monde travaille plus ou moins ensemble [...]. Maintenant, heu, je vais rebondir concernant la réalité de terrain. Les attentes de l'Éducation nationale ne peuvent pas être les mêmes que ce qu'on attend des familles, ce qu'on attend des jeunes en fait. L'Éducation nationale, c'est la réussite scolaire, l'Éducation populaire c'est la réussite d'un jeune, de tout, notamment y compris la scolarité [...] du moment où on explique à l'Éducation nationale qu'on va apporter un soutien, ou du moins accompagner, mais qu'on le fera pas dans de l'excellence même, quoi ! » (Responsable de la réussite éducative)*

Dans les faits, nous sommes dans une société où tous les individus doivent être rentables et produire des résultats. La pression que les adolescents et les institutions connaissent autour de la réussite scolaire qui se définit par les « bonnes notes » pousse les associations partenaires de celles-ci à faire du purement scolaire avec les adolescents. Leur objectif principal est que l'adolescent finisse ses devoirs et rattrape les lacunes accumulées tout au long de sa scolarité. Lors des entretiens, les adolescents vont dans ce sens en définissant le passeport 6<sup>e</sup> comme un dispositif pour les aider à faire leurs devoirs et à leur apprendre des connaissances réservées normalement aux professionnels de l'éducation nationale :

*« Oué ça va, c'était bien, j'ai appris des trucs. A m'a appris heu, heu, comment conjuguer BE et c'est quoi l'autre verbe [...] HAVE, avoir et être, être et avoir. Je savais pas, je connaissais mais pas tout. Elle m'a appris d'autres trucs ». (Saveria en 5e, avertissement de travail en second semestre)*

*« Pour mieux m'aider pour mes leçons, pour progresser aussi. Je suis timide, ça m'aide en plus. Heu... Parfois, j'ai du mal à m'intégrer et ça va mieux » (Eva en sixième, elle a eu les encouragements aux deux trimestres.)*

Le fait que la majorité des adolescents utilisent le passeport 6<sup>e</sup> comme un lieu où ils compenseront leurs lacunes est dérangeante. En effet, le personnel n'est pas formé pour cela. À Authenti-cité, la responsable<sup>15</sup> de ce dispositif n'a pas fait d'études lui permettant d'encadrer des adolescents avec des besoins spécifiques liés à des difficultés scolaires. Et en cas de non réussite dans les trimestres ou les années à venir, l'adolescent se sentira pourtant comme le seul responsable de son échec (Dubet F., 2008).

Du fait que cette action soit volontaire et contractuelle à Nanterre, l'assiduité aux séances connaît une forte irrégularité et chaque élève peut bénéficier d'un temps d'accompagnement très variable. Dans le choix du volontariat, le principe de domination de l'obligation d'être libre définit par François Dubet apparaît « *si tous les individus sont considérés comme étant fondamentalement égaux, ils ne peuvent se différencier que par leurs mérites, c'est-à-dire par l'usage qu'ils font de leur liberté. C'est la seule manière de fonder des inégalités injustes* » (2008, p. 48). Effectivement, si les parents refusent ce dispositif ou que l'adolescent ne s'implique pas, ne travaille pas, ils seront tenus comme seuls et uniques responsables des difficultés ou du décrochage scolaire de celui-ci. Le P.R.E. de Nanterre accompagne les adolescents uniquement pendant leur année de 6<sup>e</sup>, ce qui n'est pas suffisant si l'objectif de ce dispositif est de rattraper les lacunes d'adolescents en difficultés depuis l'élémentaire ou pour compenser le manque de travail à l'école et à leur domicile. Le parcours des jeunes est « *détaché de toute causalité proprement sociale, laissant les individus seuls face à leurs échos dont ils doivent s'attribuer la cause* » (Cortesero, 2012). Le directeur de l'association qui suit les adolescents du passeport 6<sup>e</sup> depuis la création de ce programme expose les limites du dispositif dans la durée :

*« En une année on a, on peut avoir réglé des petites choses. Je ne sais pas de quelle nature. Des fois, on a conforté des attitudes [...] C'est à un moment, on leur propose quelque chose, voilà six, sept mois d'efforts intenses multi-partenariales et puis après... [...] On en a certains, on le sait qui sont en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> qui décrochent complètement, ça va pas bien du tout. [...] Le passeport a permis de freiner des choses ou améliorer certaines choses. Mais voilà ! C'est un peu le vaccin pour une période, et c'est pas le vaccin pendant toute la scolarité voilà ! » (Authenti-cité)*

À l'échelle associative, des inégalités persistent sur les objectifs de prise en charge des adolescents malgré le fort partenariat, souligné par les professionnels.

*« Est-ce qu'on partage tous la même chose dans le passeport 6e, le passeport est un mot qui est fort, c'est quelqu'un qui peut aller partout, c'est un passeport de réussite.*

---

<sup>15</sup> La salariée est en train de passer son brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA).

*On donne à ces élèves-là, la même chance de réussite que n'importe quel autre, en sachant, et pour réussir ils vont avoir pleins d'intervenants. Donc, c'est un atout, et chacun dans son décret d'intervention, ça va être important. Heu, c'est pour ça que je me dis, après, ça renvoie au contenu des actions mais comment on travaille l'accompagnement à la scolarité le renforcement des apprentissages avec eux, mais sous quelles formes ? » (Authenti-cité)*

Le profil des intervenants (professeurs, salariés sans diplôme, animateurs, bénévoles, etc.) est différent en fonction du P.R.E. choisi pour l'élève par la R.E. et ses partenaires (E.N., Associations). Le nombre d'élèves n'est pas le même en fonction des créneaux horaires : ils peuvent être un à six élèves, ce qui change l'accompagnement des jeunes et l'attention qui leur est portée. L'assiduité de l'intervenant et son implication joue également un rôle :

*« On m'a remonté, oui, que les accompagnements individuels sont mis en janvier, mais au final on apprend au moins de juin qu'il n'y a plus d'accompagnement, heu, oui, c'est vrai, vrai, vous me le dites ça doit être vrai mais après ça dépend de la mobilisation de l'intervenant, ça dépend de pleins de choses » (Responsable de la réussite éducative)*

Le matériel mis à disposition dans lequel se déroule l'accompagnement scolaire joue également dans la prise en charge des adolescents. Un dès collège propose une salle de classe avec différents outils favorisant le travail de groupe et l'autonomie (un ordinateur, un vidéo projecteur, un tableau, des dictionnaires), contrairement à l'autre, où les collégiens se retrouvent dans une petite salle de réunion sans matériel pédagogique. C'est dans le dernier collège où l'absentéisme des adolescents est la plus forte.

En outre, les documents officiels omettent de spécifier la manière dont ces enfants et ces adolescents sont choisis et les compétences identifiées importantes pour poursuivre une scolarité sans embûche. Ainsi, les jeunes présents dans ces dispositifs ont des difficultés hétérogènes qui ne sont pas toujours en lien avec les difficultés scolaires attendus par les professionnels.

*« Normalement, on devrait faire que du purement scolaire. Mais moi je me suis retrouvée avec certains qui étaient tellement fragiles ou certains étaient tellement bons que je vais rien leur apporter, que je vais devoir changer mon fusil d'épaule et arrêter de faire du purement scolaire » (Authenti-cité).*

Le Passeport 6<sup>e</sup> a été créé pour accompagner les élèves en difficulté, en élémentaire, dès leur entrée au collège. Le manque d'écrits et d'évaluations des différents professionnels ne permettent pas de prendre le recul nécessaire à un changement de pratiques :

*« Il manque des comptes rendus, des écrits, partout, partout et je pense que mettre de l'écrit aussi mettrait un cadre deux fois plus rigide. On s'entend bien, on bosse bien, on est là pour la bienveillance mais au final, il manque un petit peu, de (tape sur la table), tu vois, il manque un petit peu, plus de rigueur, oui c'est ça. La volonté est là mais il manque de la rigueur. On a tous la tête dans le guidon mais quand même voilà, il y a des enjeux financiers et cette rigueur ne doit pas être loupée » (Réussite éducative de Nanterre)*

À l'échelle de l'institution, de nombreuses inégalités persistent au sein du passeport 6<sup>e</sup>, par la diversité des formations des acteurs, par le lieu d'accueil du public, par la prise en charge de l'adolescent et le travail en partenariat avec les différents partenaires entourant le jeune.

### 1.3. L'enquête : rendre compte du parcours scolaire des adolescents

*« On voit, une fois de plus, pourquoi il n'est pas possible d'utiliser comme point de départ d'une étude des êtres humains, le seul « individu » - l'homme au singulier. Sans l'existence d'un groupe d'êtres humains, nulle personne ne pourrait apprendre à parler et à se penser comme un « je ». » (Elias N., 2010, p. 79)*

#### 1.3.1. La littérature existante

Les travaux sur les trajectoires apparaissent avec la démocratisation de l'enseignement secondaire. La première grande enquête est initiée en 1962 par Girard et Bastide qui pendant cinq ans suivent une cohorte de 20 000 élèves entrant en 6<sup>e</sup>. Cette enquête met à jour l'ampleur de la sélection sociale dès l'école primaire, en rendant compte du lien entre la valeur scolaire de l'élève et son origine sociale (Daverne C., 2008).

D'autres recherches, peu nombreuses, complètent ces analyses depuis les années 1990 qui montrent de nombreux facteurs concourant à la spécificité d'une trajectoire scolaire, comme l'effet du niveau du collège que Bourdieu et Passeron (1993) relève dans la Misère du monde. Bernard Lahire (1995), quant à lui cerne les différences entre familles aux capitaux culturels et économiques similaires en prenant en compte le capital culturel de la famille élargie (grands-parents, oncles, etc.). Isabelle Danic (2012) propose une lecture macrosociologique où la redéfinition de « l'enfant » par les habitants du Burkina Faso explique l'évolution des parcours sociaux d'enfants de primaire. Quant à Fabien Truong (2015), en faisant une enquête inductive et longitudinale présente le parcours de ses anciens élèves des quartiers difficiles qui accèdent aux études supérieures.

Ces différentes recherches qualitatives ou quantitatives utilisant des méthodologies et des variables différentes ont en commun de mettre le parcours (scolaire et social) de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte, au centre de leur réflexion. De fait, celle-ci met en lumière des trajectoires atypiques qui brisent des mythes sur des familles stigmatisées par leur origine ou leur provenance sociale.

Ce ne sont ni l'origine, ni le milieu socio-économique, ni le niveau socio-culturel, ni les accidents de la vie qui sont porteurs de conséquences en termes de difficultés scolaires. *« Il revient donc, en fait, à ne pas renvoyer vers la famille ses conditions sociales avérées ou ses supposées « carences » éducatives, ou à ne pas rejeter non plus vers le « quartier » l'explication de ce processus ; il conduit à la conclusion suivante, que l'école n'est pas seulement concernée par les retombées de déscolarisation, redoutables pour elles, mais qu'elle est aussi impliquée dans sa production »* (Glasman D., 2011, p. 54). Ce n'est que dans le contexte précis d'une histoire singulière et sous certaines conditions que celles-ci se construisent.

Dans cette recherche, la notion de parcours est privilégiée à celle de trajectoire, car celui-ci n'est jamais linéaire comme le sous-entend la trajectoire, ou du moins, il ne saura être prédéfini par une ligne décrite géométriquement, où l'individu est acteur (Caradec C. Servet E., 2012, p. 11). En effet, les *« existences individuelles ressemblent, plutôt aujourd'hui, à de multiples fragments de trajectoires mis à bout, [...] Composées de morceaux de trajectoires, celles-ci ayant été troquées, interrompues ou déviées par les événements vécus, par les choix opérés ou les contraintes subies »*. Parler de parcours permet également de montrer que les difficultés scolaires, la démobilisation ou le décrochage d'un adolescent, sont des processus qui se construisent dans la durée.

Cette enquête consiste, à la fois, à se montrer attentive aux dimensions subjectives, et de les restituer, notamment, à travers des récits de vie. Elle inscrit ces cheminements individuels dans des contextes sociaux objectifs qui les balisent, ceux-ci étant appréhendés dans leurs multiples dimensions (temporelle, spatiale, économique, familiale, professionnelle, sexuée, etc.). *« Le concept de parcours vise ainsi à faire tenir ensemble les niveaux microsociologique et macrosociologique, à penser de manière conjointe le caractère à la fois individuel et toujours profondément social car même « je sans tu » n'est à l'évidence pas un phénomène isolé ; c'est un phénomène personnel et en même temps un phénomène social, caractéristique d'une époque et d'un mouvement particulier »* (Caradec C. Servet E., 2012, p. 11)

Barbara Doulin - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique,

La littérature existante permet de déconstruire la notion de « parcours » des individus et facilite la construction de l'objet.

### 1.3.2. Réflexion sur ma position auprès des adolescents

Cette recherche souhaitant éclairer des parcours d'adolescents avec des difficultés scolaires, je me suis interrogée sur les motivations et sur les raisons pour lesquelles mon objet d'étude sont des jeunes en difficulté scolaire. Le postulat que l'école est désirable et favorise l'épanouissement des individus est un fait pour les chercheurs qui s'interrogent sur les inégalités, les difficultés, les réussites scolaires des individus. Leur objectif est de combattre les dominations en essayant de comprendre les parcours de jeunes qui n'arrivent pas à jouer le « jeu scolaire » car pour eux « l'égalité en ce domaine est à portée de l'action humaine » (Duru-Bellat M., 2002, p. 9 ; Dubet F., 2008 ; Glasman D., 2011)

Dans cette recherche, la parole des adolescents est au centre de ma réflexion. Au début de mon stage, la question « *Qu'elle est la relation que le chercheur peut créer avec les enfants pour gagner leur confiance et construire une situation de terrain satisfaisante ?* » s'est posée (Danic I. D. J., 2006, p. 93). Pour enquêter auprès d'eux, j'ai utilisé comme outils le livre Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales d'Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006). J'ai pu ainsi prendre du recul sur ma position, les liens à créer pour instaurer une relation de confiance pour mes observations et mes entretiens. Le fait d'être restée sur mon terrain d'enquête un temps long (six mois) à favoriser leurs constructions.

J'ai décidé « *d'adopter une attitude amicale* » et de ne « *pas user de mon autorité, de ne pas diriger le comportement des enfants et ne pas exprimer de jugement sur leurs propos et leurs actes* » comme le conseille Gary Alan Fine (1999 dans Danic I., 2006, p.106). Cette position est parfois compliquée à maintenir ; étant animatrice et ayant eu une formation de professeur des écoles, parfois, j'oublie ma position de chercheur et j'adopte de temps à autre un comportement autoritaire. J'ai mis en place des ateliers de paroles avec des thématiques permettant l'élaboration d'une relation bienveillante et de confiance avec les jeunes. Comme avec les bénévoles et les salariés de l'association, j'ai exprimé aux jeunes mon envie « *d'apprendre d'eux quelque chose, afin qu'ils prennent conscience du renversement de situation par rapport à l'ordre habituel des choses et adoptent une attitude en conséquence* » (Danic I. D. J., 2006, p. 108). Au bout de quelques mois, j'ai

construit une relation de confiance avec certains adolescents qui, à plusieurs reprises, ont souhaité me raconter leur vie, leurs problèmes aux collègues pour m'aider. Sur les quinze adolescents suivis, six ont voulu participé et cinq ont contribué à la recherche. Les jeunes qui ont participé étaient volontaires, ils étaient mes alliés auprès de leur famille, ce qui a facilité la prise de contact avec leur mère et la confiance que certaines m'ont témoigné. J'ai souhaité utiliser le volontariat car j'avais une contrainte de temps. En moins de deux mois, je devais réaliser tous mes entretiens. La méthodologie utilisée m'a permis de créer cette confiance.

Lilith et Nino étaient deux adolescents renfermés lors des entretiens alors que lors des discussions de groupe organisées de manière informelle dans le cadre du passeport 6<sup>e</sup>, ils participaient et pouvaient être des éléments moteurs. D'après leur parcours, ce sont deux adolescents qui ont été confrontés à plusieurs reprises à des adultes de l'institution (médecins, assistantes sociales, psychologues, etc.) de manière duale. Ils ne se sont pas sentis à l'aise et se sont très vite renfermer sur eux. Ces entretiens, m'ont fait comprendre l'importance de prévoir des entretiens de groupe pour certains jeunes ayant l'habitude d'être confronté et jugé par l'institution.

Les adolescents qui m'ont parlé ont des parents qui vont voir l'institution lors de difficultés, qui savent communiquer et qui ont des opinions tranchées sur l'éducation de l'enfant, le rôle de l'école, leurs droits. Ce sont des parents présents lors des réunions et qui ont assez régulièrement la responsable de la réussite éducative au téléphone. Les adolescents sauf exception, avaient également de nombreuses choses à me raconter. Avec certains, l'entretien a duré plus d'une heure avec d'autres moins de 40 minutes.

De plus, les parents me connaissaient, de nombreux parents m'ont remerciée du travail que je faisais avec leur enfant et m'ont souvent demandé mon avis sur l'évolution de leurs enfants, leurs progrès.

Les adolescents qui n'ont pas participé à l'enquête ont souvent des parents qui ont des difficultés dans l'apprentissage du français. La barrière de la langue semble être l'un des premiers facteurs de non-participation. Il y a quelques cas particuliers comme des parents suivis par les services sociaux ou ayant des horaires de travail ne permettant pas la participation à l'enquête. Ces adolescents ont en commun à ne pas avoir été régulier dans les séances au collège et à l'association. Je devais arriver avant la sonnerie pour qu'ils

puissent participer aux séances. Ils acceptaient de me parler de manière informelle, mais dès lors que je leur proposais de les enregistrer, ils ne voulaient pas.

Le directeur de l'association m'a aidé à prendre contact avec les familles des adolescents ayant suivi le passeport 6<sup>e</sup> ultérieurement. Les familles choisies ont des relations privilégiées avec l'association et viennent régulièrement pour discuter avec le directeur de l'association. Les adolescents rencontrés rencontrent de grosses difficultés scolaires. Ils ne font pas l'apologie du passeport 6<sup>e</sup> ni de l'association, ce qui sous-entend une certaine neutralité de leur part.

Cette enquête ne se veut pas représentative de tous les adolescents du Programme de réussite éducative Elle cherche juste à éclairer le parcours scolaire particulier et les enjeux de dix adolescents volontaires.

### 1.3.3. Les outils choisis et leurs limites

Ma position particulière et privilégiée (étudiante, animatrice socio-culturelle et stagiaire) m'a obligée à enquêter, à questionner, à observer et à collecter un maximum d'informations, afin de partir d'une réalité construite sur de l'observation empirique plutôt que de commencer sur une théorie préconçue. Cette démarche découle du Guide de l'enquête de terrain de Beaud et Weber (Beaud S., 2010).

La recherche repose sur l'idée que le parcours d'un adolescent peut rendre compte de ses difficultés ou de ses réussites scolaires. Pour tracer ce parcours, les matériaux utilisés sont un journal de terrain, des fiches d'observations, des entretiens, des analyses de conversation en situation et les relevés de notes. Pour reconstruire le processus social de ces parcours, j'ai interrogé les adolescents (parcours scolaire, place à l'école et dans la famille, ...), les parents (le parcours scolaire de leur enfant, les relations entretenues avec l'école, ...) et certains professionnels du passeport 6<sup>e</sup> et de l'école (professeurs principaux, CPE, associations, etc.) que ces adolescents ont côtoyé en prenant en compte les relations avec les institutions (Glasman D., 2011). En effet « *c'est par le croisement des points de vue des acteurs, celui des adultes et celui des enfants qu'apparaît la complexité du social* » (Danic I. D. J., 2006, p. 89) et ainsi mettre en perspective leur existence sociale et recueillir la perception de leur parcours (Duru-Bellat M., 2002).



Cette recherche explore le point vu de dix adolescents de 11 à 15 ans, scolarisés, qui se sont prêtés à une recherche sociologique. Elle donne à voir les idées, les émotions et les actions qui constituent leur parcours scolaire et décrit comment les jeunes se situent face à celui-ci et la part active qu'ils y prennent.

Pour construire mes entretiens, je me suis inspirée de la méthodologie de Montandon qui part du postulat que « *le point vu des enfants est nécessaire pour comprendre leurs expériences et plus particulièrement l'expérience qu'ils ont de leur éducation* » (1997, p. 9). Afin de saisir le point vu des adolescents de la manière la moins intrusive possible, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec des questions ouvertes « parle-moi de ton collège ? » « Tu te souviens de ton CP » pour avoir des résultats comparables entre eux. Les questions étaient ouvertes et entrecoupées de quelques vignettes pour rompre la monotonie des échanges verbaux (annexe).

Pierre de Mannonie, psychologue social, signale la difficulté épistémologique de faire parler des adolescents en difficulté, de l'école, qui tient aux caractéristiques des locuteurs. Il est demandé à ces élèves de s'exprimer sur « un univers créé et animé par des adultes plénipotentiaires, le milieu scolaire, lieu où ils sont habituellement jugés eux-mêmes. [...] Les adolescents subissent par leur qualité d'élèves, une sorte d'interdit de dire, car il s'agit alors pour eux de bouleverser les statuts et de renverser l'ordre naturel de l'autorité » (2002). En effet, ces adolescents n'ont pas l'habitude de témoigner auprès d'un adulte qui ne les juge pas et qui souhaite apprendre d'eux pour comprendre leur quotidien et améliorer celui-ci en proposant des préconisations aux personnes les encadrants.

Les adolescents et leurs mères étaient interviewés au choix, à leur domicile, à l'école, à l'association ou dans des cafés. Tous les entretiens ont été transcrits intégralement. Les entretiens ont été analysés selon la méthodologie de Beaud et Weber (2010, p. 228) en mettant en rapport les observations, les positions objectives et les points vus subjectifs des adolescents et des différents acteurs. Cette méthodologie permet de répondre partiellement à la question de l'interprétation lors de l'analyse des discours. En effet, l'objectif était de restituer au plus près la réalité de terrain à travers les différents témoignages recueillis.

## Les difficultés rencontrées dans la construction de ma posture

Au début de mon stage, j'ai eu quelques difficultés à m'intégrer. Les salariées et les bénévoles de l'association ne comprenaient pas mes missions. Ils me pensaient moins engagée que l'année d'avant. De fait, l'année dernière j'ai été recrutée pour aider à l'établissement d'un projet qui tenait à cœur à l'équipe : un café solidaire. *A contrario*, cette année, mes missions se déroulaient essentiellement à l'extérieur de l'association (accompagnement scolaire, entretiens). Lorsque j'étais présente, je créais des outils pour les collégiens ou je construisais des matériaux d'enquête. Certains membres de l'association n'ont pas compris les objectifs de mon stage et régulièrement, j'avais des remarques : « ça ne sert à rien ce que tu fais » ; « tu fais que tes devoirs » ; « tu n'es pas comme avant, t'as changé » ; « tu fais des trucs pour les autres mais pas pour nous ». A plusieurs reprises, le directeur a expliqué mes missions et malgré de la bonne volonté, l'incompréhension persistait. Les relations restaient cordiales. De surcroît, j'essayais de légitimer ma présence en discutant de ma recherche et en répondant à leurs questions pour « *désamorcer les soupçons, offrir une image présentable, supportable* » (Goffman 1989 in Beaud et Weber, 2010 p.94). Pendant plus de quatre mois, ma position était idéale, telle que décrite par Beaud et Weber (2010) ; j'étais considérée comme « l'étrangère bienveillante et curieuse » qui s'intègre en posant des questions sur l'association, la vie du quartier, en apprenant des mots d'arabes, etc. Le fait que je me mette « *en position de débutante qui a beaucoup à apprendre de leur part* » (Goffman 1989 in Beaud et Weber, 2010 p.100), m'a aidée à créer une relation de confiance.

Pourtant, en mars, un conflit est survenu avec la responsable du Passeport 6<sup>e</sup> avec qui je m'entendais très bien. Dans un premier temps, elle a arrêté de me parler pendant un mois et demi et ne m'accompagnait plus à l'accompagnement scolaire. Dans un second temps, elle m'a insultée et menacée devant la majorité des membres de l'équipe. Elle se sentait en danger et pensait que je voulais prendre sa place. Personne n'a réagi. Suite à ce conflit, j'ai compris que ma posture et mes missions n'avaient pas été comprises par l'ensemble du personnel (bénévoles comprises). Je n'ai pas pris en compte le contexte social et les enjeux de pouvoir de l'association. En effet, la majorité des salariées et des bénévoles sont faiblement diplômées. Elles ont toujours vécu dans de grands ensembles et sont issues de l'immigration, ce qui favorise une proximité culturelle que présente David Lepoutre dans son enquête ethnographique *Cœur de banlieue* (2001). Je souhaitais être la plus sincère possible. Je n'ai point changé mes habitudes. Je suis restée moi-même en leur

parlant ouvertement et en répondant à toutes leurs questions. En effet, j'exerçais peut-être de manière inconsciente une domination de classe en m'exprimant librement sur mes vacances ou mes concerts avec mes amis, en m'habillant en robe et en jupe. Le conflit m'a fait perdre un terrain d'observation. Pendant un mois, je n'ai pas pu accéder à un des collèges. Cela aurait pu entraîner, si les salariées de l'association connaissaient bien les familles, une rupture avec certaines d'entre elles. En effet, à l'époque, je n'avais pas commencé mes entretiens auprès des adolescents.

Les adolescentes n'ont également pas été indifférentes à mes tenues. A de nombreuses reprises, elles m'ont dit que j'avais de la chance de pouvoir m'habiller comme je le souhaitais car si elles s'habillaient de même, elles subiraient des moqueries. Pendant six mois, je les ai accompagnées scolairement, écoutées et été attentive à leur besoin. Il est donc important en tant que militante et féministe de montrer l'exemple auprès d'adolescentes complexées par leurs corps et leurs formes (elles se cachaient derrière leurs écharpes, leurs sweats longs) et de m'habiller comme je le souhaitais.

Décrire le contexte dans lequel vivent les adolescent(e)s permet de déconstruire les prénotions sur ce public, de montrer que leurs parcours scolaires sont noués par des conditions sociales partagées (scolaire, famille, institution) qui les rattachent à la « problématique de la scolarisation des enfants des milieux populaires les plus démunis et plus dominés ». S'il y a une spécificité des parcours, elle réside dans l'articulation et l'enchaînement, à chaque fois singulier, de caractéristiques partagées avec le nombre de collégiens de milieux populaires (Millet et Thin dans Glasman D et al, 2011). Suite aux analyses des entretiens, j'essaierai de montrer la singularité des histoires et de penser leur construction.

## 2. Leur scolarité : parcours vers la réussite ou aggravation des inégalités ?

*« N'est évènement que ce qui fait sens pour celui à qui cet évènement advient, de sorte que l'évènement est un rapport et non un fait objectif » (Charlot B. B. E.-Y., 1992, p. 70)*

*« Chercher dans l'école, également les origines du décrochage, « c'est aussi suggérer qu'il est possible d'y trouver des voies pour le surmonter, pour éviter la déscolarisation ou raccrocher les élèves sans tout renvoyer vers les familles » (Glasman D., 2011)*

## 2.1. L'école élémentaire

### 2.1.1. Nostalgie d'un temps révolu.

Lorsque les adolescents parlent des bons souvenirs de l'école maternelle et élémentaire, ils se souviennent essentiellement des sorties (parc Astérix, musée, etc.), des tournois de foot « *au parc André Malraux [...] on faisait des grands matchs de foot, on les gagnait, on était content* », des gouters, des activités sportives et culturelles. Ils énumèrent fièrement les noms de tous leurs professeurs avec une pointe de nostalgie. Les phrases, « c'était mieux avant », « c'était cool qu'un professeur », « j'étais un bon élève, j'avais que des A, des B » et « la récré était plus longue », reviennent régulièrement. Les adolescents perçoivent l'école primaire comme un paradis perdu. Les jeux dans la cours, la durée de la récréation et les activités qui étaient proposées à l'heure méridienne par les animateurs et les professeurs, étaient un temps de rassemblement, de sociabilité et de décompression qui manque aux adolescents.

Les souvenirs de la maternelle sont rares et lorsqu'ils en ont, le fait de travailler avec ses sens et non être un apprenant, ressort, comme l'exprime Ismaël, en 4<sup>e</sup> :

*« Moi, j'aime bien la maternelle car tu travailles pas. Tu travailles, mais un peu, c'est par exemple de la pâte à modeler. Des trucs comme ça. Ça veut dire que tu pouvais bavarder, avant. Maintenant tu peux plus, je sais pas pourquoi. On dirait, tu vas tuer quelqu'un alors qu'on bavarde ».*

Une certaine nostalgie d'un lieu privilégié apparaît chez les adolescents qui regrettent les jeux d'enfants, des adultes qui émettaient peu de critiques et leur liberté d'apprendre avec leur corps ainsi que d'être considérés comme des enfants avant d'être des élèves. En effet, l'élémentaire avec un professeur par classe favorise les relations privilégiées, comme témoigne Alexia qui se souvient, de ses amies, des fautes d'orthographes en français, des mathématiques où elle a été « toujours nulle » et surtout de son professeur de CM2 qui la soutient jusqu'à maintenant et à qui elle rend visite régulièrement :

*« Je me rappelle de mon prof de CM2 et de CM1, surtout de CM1. [...] Je vais toujours le voir car franchement ce prof il m'a, il m'a beaucoup aidé. [...] Il m'a beaucoup aidé, beaucoup aidé. Et il m'a dit que quoi se soit, quoi se soit le problème au collège, il sera toujours là. Donc je vais le voir de temps en temps. Il m'a beaucoup aidé, il m'a marqué, non, ..., c'est le meilleur prof que j'ai eu. - TU PEUX ME DIRE COMMENT*

*IL T'A AIDÉE ?<sup>16</sup> heu..., comment dire, ..., il m'a aidé, en maths, il m'a donné des solutions. J'aimais pas les problèmes, il, lui arrivait à me faire comprendre, [...]. Comment on doit résoudre des divisions, multiplications et tout ça. Il m'a vraiment aidé »*

Cette relation privilégiée construite avec son professeur de CM2 l'aide dans son parcours de 3<sup>e</sup>. En effet, Alexia pense avoir redoublé son CE1 à cause de ses accrocs en mathématiques. Actuellement en 3<sup>e</sup>, elle arrive à résoudre des problèmes, alors qu'elle ne pensait jamais y arriver :

*« Et les maths, en parlant des maths franchement cette année, je suis plus à l'aise en maths. Je suis plus à l'aise en maths. Même les problèmes, je suis choquée, je, j'ai déjà réussi à régler un problème toute seule sans l'aide de personne ! (Rire gêné) [...] je suis plus à l'aise en fait. Je commence à aimer les maths cette année. »*

Le soutien inconditionnel de son professeur contrebalance avec le discours de sa mère qui disait : *« Et moi les maths, je suis nulle, je pourrais pas l'aider, en maths je suis nulle, en français ça va, mais en maths, oh, ne me demandez pas de régler un problème »*. Les mères peuvent transmettre leurs difficultés à leurs enfants qui part la suite feront des blocages. Le professeur peut être un soutien et dénouer l'« hérédité d'une compétence »<sup>17</sup> transmise indirectement par les parents.

L'école élémentaire c'est aussi les premières amitiés qui pour certains joueront au collège comme pour Juliano et Nino, qui en arrivant au collège, connaissaient déjà tous les élèves grâce à leur grands-frères, à leurs clubs de foot, à leurs copains du quartier, etc.

Seul Juliano, élève en sixième parle de ses nombreux mots dans son carnet à cause de ses copains :

*« - ET QUELS SONT TES MAUVAIS SOUVENIRS EN PRIMAIRE ? En primaire ? Tous les mots que j'avais [...] Ppppfff, depuis la CP, je crois que j'en ai eu 40[...] Bavarde trop, heu, jamais concentré, et tout, mais j'avais trop de bonnes notes. Mais j'arrivais pas à me concentrer. J'arrivais pas à me concentrer [...] Bah, parce que, comme il y avait des copains à côté de moi, c'est pas quand même temps, j'arrive à me taire s'il y a des copains à côté de moi, mais avant quand il y avait des copains à côté de moi, bah, il fallait qu'on raconte notre vie et tout » (Juliano, 6e).*

Après avoir lu le dossier scolaire de certains adolescents ou lors des entretiens avec les mères, je sais que Juliano n'est pas le seul adolescent à avoir eu des problèmes de

---

<sup>16</sup> Le texte en majuscule montre les questions posées par l'interviewer.

<sup>17</sup> Lorsqu'un parent dit continuellement à son enfant, je suis nulle dans cette matière ne me demande pas, je suis nulle dans cette matière, je ne peux pas t'aider. L'adolescent croira que la matière est insurmontable ce qui entraîne des blocages chez celui-ci, par exemple Alexia.

comportement en primaire. Pourtant c'est le seul à avoir de mauvais souvenirs. Quels en sont les raisons ? Les mots n'ont rien changé à son comportement. En effet, des difficultés rencontrées en primaire, se réitèrent en 6<sup>e</sup>. Ce qui montre que les mots, les punitions à répétition n'influencent pas le comportement du jeune. Les difficultés qu'il rencontre sont ailleurs.

Les fautes d'orthographe en français ont été régulièrement réitérées. Les dictées, et les exercices de grammaire, ont été des traumatismes pour certains, comme pour Alexia et Saveria, ce qui ne les empêche pas d'aimer le français au collège :

*« C'est chiant, j'aime bien le français mais je suis nulle en orthographe. [...] Moi c'est beaucoup. Moi c'est beaucoup, en fait dès que j'écris vite, je fais plein de fautes d'orthographe -TON PROF, IL JUGE BEAUCOUP LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE ? Nan, mais il juge pas, mais il me dit oué, il fait pleins de fautes d'orthographe ». (Saveria)*

*« Ah ! je me rappelle toujours du français, toujours beaucoup de fautes d'orthographe. C'est chiant les dictées, c'est trop dur sauf les dictées préparées. Voilà, en plus j'aime bien écrire, mais je fais toujours des fautes d'orthographe ». (Alexia)*

Pour ces deux collégiennes, la légitimité d'aimer le français ou aimer écrire se résume à ne plus faire de fautes d'orthographe. Cela peut créer des frustrations et un manque de confiance en soi par la suite.

Plus spécifiquement, Lilith, relève un mauvais souvenir d'une professeure qui lui faisait du chantage lorsqu'elle se comportait mal en classe :

*« POURQUOI TU L'AIMAIS PAS ? Parce que cette professeure, elle savait pas du tout c'était quoi la dyslexique et en gros, en plus elle était méchante avec moi. - ELLE ÉTAIT MÉCHANTE AVEC TOI ? ELLE FAISAIT QUOI ? Quelques fois elle disait, heu, si, bah si quelques choses, quelques choses, t'auras pas d'A.V.S., quand tu vas aller en CM2. ».*

Lilith est une dès seule élève à raconter une scène de violence professorale. Actuellement, elle n'ose pas questionner les professeurs quand elle a des difficultés. Elle préfère les garder pour elle.

Les souvenirs des adolescents expriment des carences de bienveillances et de loisirs qu'ils ne retrouvent pas au collège, c'est-à-dire des espaces de liberté où ils peuvent être dissociés du métier d'élève et partager des moments privilégiés avec des adultes. Les notes, véritables enjeux au collège, apparaissent très peu dans leurs discours. Pourtant au cours de leur scolarité en élémentaire, les adolescents ont été victimes d'absences professorales et nombreux sont ceux qui ont redoublé.

### 2.1.2. Redoublement et orientation

Parmi les adolescents du Passeport 6<sup>e</sup>, quatre ont redoublé (Nathanaël et Lilith, le CP ; Maeva, le CM1 et Sarana, le CE1) et deux ont failli (Nino et Cadoc). Actuellement, « L'usage du redoublement comme outil de remédiation scolaire est lui plus marqué au primaire, notamment à l'entrée dans les apprentissages premiers. Plus de 7% des élèves redoublent les classes de CP ou de CE1 malgré les consignes réglementaires conseillant (mais n'interdisant pas) le redoublement au milieu du cycle 2 (grande section de maternelle-CE1, jusqu'au changement à venir des programmes scolaires). Ce redoublement très précoce s'impose comme une spécificité française. Dans l'Union européenne, plus d'un tiers des pays ou communautés régionales interdisent le redoublement au primaire pour l'ensemble du niveau d'enseignement ou pour les toutes premières classes » (Eurydice, 2011 dans Mons N., Heim A. (2014) p.10). Le redoublement est un souvenir qui est resté ancré dans leur parcours. Seul Nino gardera le silence sur cette expérience. C'est sa mère qui en parlera. Les parents de Nino, de Cadoc et Saveria en parlent car ils ont joué un grand rôle dans cette décision.

Nathanaël et Lilith se souviennent tous deux de leur maintien au CP. Celui-ci est justifié et compris comme dû à un manque de travail ou par la non-acquisition d'une compétence.

*« Je faisais complètement rien, j'ai redoublé, je suis resté au CP et je suis allée dans un professeur qui aimait l'Amérique et quelques fois, il allait en Amérique juste pour nous ramener des bonbons ». (Lilith, 6<sup>e</sup>)*

*« Oui parce que je savais pas lire en fait - C'ÉTAIT PAS FACILE ? Heu.... Non, c'était pas facile en CP - ÇA T'AS FAIT QUOI DE REDOUBLER ? Ça m'a rien fait - TU T'EN FOUTAIS À L'ÉPOQUE ? Non ! heu, un peu » (Nathanaël 5<sup>e</sup>)*

Ces deux témoignages illustrent la stigmatisation faite sur ces enfants. En effet, il est normal de ne pas savoir lire au CP. L'élève apprend à déchiffrer. Il a deux ans pour acquérir la compétence de lecture. De même, pour Lilith dyslexique qui justifie son redoublement par des mots très durs, « je faisais complètement rien ». Il est rare de voir un enfant démissionnaire dès le CP, surtout qu'actuellement Lilith et Nathanaël ont eu les encouragements à leur second trimestre. Ne serait-ce pas plutôt un désinvestissement de l'enseignant qui était dans l'incapacité de les aider, au vu de leur handicap ?

Alexia et Saveria<sup>18</sup> ont toutes deux vécues en primaire un redoublement non désiré. Lorsqu'elles en parlent, elles sont dans l'incompréhension. Elles remettent en cause leurs compétences qui influent sur leur confiance en elle. Les autres spectateurs de cette décision jouent également un grand rôle dans leur développement.

*« Je me souviens de ma CM1, car j'ai redoublé ma CM1 car ma prof elle m'avait dit que j'avais des lacunes en maths et dans d'autres matières. Mais plus en maths donc j'ai dû redoubler. Mais je trouve que ça m'a pas servi pour la primaire parce que j'ai toujours été nulle en maths. Heu, arriver à ma 6e, bah, j'ai fait des nouvelles rencontres, j'ai eu des nouvelles amies, j'ai eu des problèmes comme tous adolescents, et... En 6e tout s'est bien passé, tout s'est bien passé, j'avais 12 de moyenne. [...]. J'ai bien aimé redoubler, en fait, parce que je crois que, en fait, je me suis rendue compte au jour d'aujourd'hui, je ne serai pas à l'aise car j'ai rencontré des vrais amis qui ont certes un an de moins que moi, mais elles ont les mêmes délires que moi que les autres n'avaient pas. »*

Alexia et Saveria<sup>19</sup> ont vécu leur redoublement de la même manière. Elles ne le comprennent pas. Le seul aspect positif qu'elles lui trouvent est leurs nouvelles amitiés. Comme nous l'avons vu plus haut, Alexia a toujours eu de grosses difficultés en mathématiques. Elle pense avoir redoublé à cause de cette matière et aurait préféré avoir des cours de mathématique pour rattraper son retard. Ses propos résonnent avec les alternatives proposées par l'O.C.D.E., comme « un suivi individualisé des élèves avec notamment des pédagogies différenciées, développées en intra ou en interclasses, déconstruisant le groupe classe » 29 (Mons N., 28 aout 2014, p. 29).

A l'inverse, la mère de Nino souhaitait que son fils redouble le CE1 mais l'institution a refusé parce que Nino était ingérable :

*« Je voulais qu'il redouble mais il m'a dit que ça servait à rien qu'il reste en primaire. Bon, ça sert à rien. Après c'est monsieur, un jeune, je ne sais pas comment il s'appelle, il disait madame, Nino c'est une catastrophe, il dessine, il écrit des conneries dans les cahiers. Il m'a dit être à l'école pour Nino, c'est trop de temps. »*

Ce refus fut violent pour la mère. Pour la première fois, elle a vu que l'institution avait baissé les bras et ne pouvait ou ne voulait plus rien faire pour Nino. Actuellement, elle a un discours très pessimiste sur la poursuite de la scolarité de son fils :

---

<sup>18</sup> Exemple d'un parcours scolaire Saveria p. 66



*« Il dit qu'il ne veut pas aller à l'école. Même hier soir. Il m'a dit. Il fait tout pour pas partir à l'école. Il m'a dit parfois qu'il n'a pas école le matin. Quand je suis au travail sonne mon portable, ah Nino a manqué une première heure de maths. Il me dit qu'il y a pas pour manquer une heure à l'école. - ÇA FAIT LONGTEMPS ? Depuis toujours [...] je suis allée plusieurs fois à l'école car il ne fait pas les devoirs, il n'écrit jamais les devoirs, il me dit qu'il n'a pas le temps.*

Le fait que l'institution et sa mère ne croient plus en lui depuis longtemps a pu influencer le parcours scolaire de Nino qui a arrêté de travailler depuis sa rentrée en 6<sup>e</sup>.

Ces nombreux maintiens, dans cet échantillon non représentatif de la population, posent question. En effet, les prérogatives et les nombreux rapports des institutions déconseillent celui-ci. Un élément de réponse apparaît sur le site de l'administration française. Si « le redoublement est proposé, [...] Le redoublement devra s'accompagner d'un dispositif d'aide (par exemple dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E.) »<sup>20</sup>. Ce qui explique le nombre important de jeunes redoublants dans le passeport 6<sup>e</sup>. Le fait que l'adolescent ait redoublé ne semble pas influencer son parcours et expliqué ses difficultés scolaires. Le redoublement renseigne uniquement sur des difficultés encrées sur un temps long.

L'effet professeur ne doit pas être oublié comme le souligne Carole Daverne « Les maîtres exercent une influence non négligeable sur les parcours scolaires des élèves, également en lien avec les représentations stéréotypées qu'ils se font des enfants. Ils surestiment les difficultés des élèves d'origine populaire et les orientent plus facilement dans des filières de relégation » (2008, p. 660) ou leur proposent des redoublements.

Nathanaël ayant eu les encouragements à son second trimestre de 5<sup>e</sup>, a vécu ce cas de figure à la fin de son CM2. Son professeur souhaitait l'orienter en SEGPA. Sa grande-sœur qui le suit scolairement depuis son CM2, en témoigne avec un ton énervé :

*« Voilà, en fait, dès qu'il a commencé à bégayer, il s'est enfermé sur lui-même, il était timide ! Et lui, il participait pas en classe, il ne levait pas la main. Et pour eux, il avait un problème, il faut le mettre en SEGPA, ça, alors que pas du tout, tout, la preuve, il a eu un très bon bulletin ! Il a eu encouragement ! Pour ce truc, il serait allé en SEGPA... »*

---

<sup>20</sup> Direction de l'information légale et administrative. École primaire : passage, redoublement ou saut de classe à l'URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32111>

Cette orientation a été vécue par sa mère et sa soeur comme une humiliation, comme une violation. La mère de Nathanaël, qui ne s'exprime pas très bien en français<sup>21</sup> m'a répété à plusieurs reprises sa fierté d'avoir refusé cette orientation. En effet, la S.E.G.P.A. dans les familles est considérée comme une « filière poubelle » pour « les débiles ». Par la suite, elles m'ont expliqué qu'elles connaissaient de nombreux enfants ayant des parents allophones, qui ont été orientés en S.E.G.P.A. alors que cognitivement ils ne devaient pas y être.

Le maintien voulu ou non par les parents ou l'élève, l'orientation, sont des enjeux de domination sur ces familles qui ne maîtrisent pas tous les rouages du système. Celles-ci, ont des effets négatifs sur le parcours de l'adolescent quand celui-ci n'a pas compris son redoublement. En effet, ils s'en souviennent et lorsqu'ils en parlent le souvenir est douloureux. Le maintien a été la première fois où leurs parents, l'institution, n'ont pas cru en eux, en leurs compétences entraînant un manque de confiance en soi. Ces événements n'expliquent pas tout. En effet, deux adolescents, Juliano et Ismaël, à qui, aucune proposition de maintien n'a été faite, sont actuellement dans une situation peu confortable à l'école, liée aux comportements et aux notes. De plus, tous ces collégiens ont en commun d'avoir eu un professeur absent à de nombreuses reprises pendant une année scolaire à l'école élémentaire.

### 2.1.3. Absence des professeurs

Au début de l'année, la fédération des parents d'élève de l'enseignement public a tiré la sonnette d'alarme sur les professeurs absents non remplacés et les journées perdues des élèves et plus particulièrement sur une école à deux vitesses où les absences sont plus nombreuses sur les territoires dits sensibles. Les adolescents de mon enquête ont connu une absence régulière d'un professeur en primaire. Certains expliquent même leurs difficultés actuelles à cause de celle-ci.

Lilith se remémore les absences répétées de son professeur avec un air d'étonnement et des nombreux remplaçants qu'elle a eu lors de son année de CE2 :

---

<sup>21</sup> Elle a un fort accent et parfois j'ai eu des difficultés à la comprendre.

*« Heu, je sais pas, mais en plus, attend CE2, heu, CE2, c'était différents professeurs parce que c'était des professeurs d'absence. Car c'était des professeurs d'absence. »*

Quant à Eva, consciente des lacunes accumulées en CM2, elle en veut à sa professeure, avec laquelle elle ne travaillait pas assez<sup>22</sup> à cause de ses nombreuses absences. Lors de son arrivée en 6<sup>e</sup>, ce fut dur de rattraper tout son retard et de se remettre au niveau de ses camarades :

*« Mais en fait, en CP et CE2, on faisait que des sorties, on ne travaillait presque pas. Oui, c'est comme en CM2, j'avais une prof, en fait, je ne savais pas ce qu'elle avait mais on travaillait pas du tout avec elle, elle était toujours absente. Et donc du coup, j'ai tout oublié et maintenant j'ai des difficultés en français et en maths et en histoire géo »  
(Eva)*

Comme le souligne Pascal Bressoux, l'effet classe est important dans la scolarité de l'élève. Il peut facilement expliquer entre 10 et 18 %, la variance des acquis et l'effet est plus fort pour les disciplines scientifiques. Ces résultats sont en accord avec les collégiens du passeport 6<sup>e</sup> qui ont la plupart des lacunes en mathématiques. Celui-ci est équivalent à supérieur aux effets de ceux de l'origine sociale des parents, qui explique rarement plus de 15 % des différences des acquis des élèves (Duru-Bellat M. V. Z., 2009, p. 135). Les adolescents additionnent ces deux éléments. Ils ont des parents d'origine sociale modeste et peu diplômés et ils ont eu à un moment dans leur scolarité, un professeur en élémentaire régulièrement absent, ce qui favorise les difficultés scolaires. La variable parentale agit sur le long terme tandis que l'appartenance à une classe dure sur un temps relativement court, un an. Leïla, élève en sixième, ayant eu les félicitations aux deux semestres, est la meilleure élève du Passeport. Elle n'a eu aucun professeur absent dans sa scolarité. Ces variables ont pu jouer sur quelques parcours mais n'expliquent pas les difficultés et les décrochages des uns et les réussites des autres.

L'absence des professeurs dans ces écoles R.E.P. et R.E.P.+ pose question à l'échelle de l'État qui essaie de réduire les inégalités de territoire avec des compensations financières alors que l'absentéisme des professeurs apparaît sur ce territoire, comme une problématique publique. De plus, dans ces établissements R.E.P et R.E.P.+ , les politiques stigmatisent régulièrement ces élèves comme démissionnaires et fortement absents en

---

<sup>22</sup> Saveria dénonce également les lacunes qu'elle a eu à cause des absences d'un professeur dans son parcours scolaire p. 66

sanctionnant les parents<sup>23</sup> sans tenir compte des absences des professeurs. La question qui se pose est : Quels sont les effets de l'absentéisme des professeurs chez les élèves de ces quartiers ? Ressentent-ils une justice à deux vitesses ?

Dès la primaire, trois profils d'adolescents se dessinent. L'adolescent qui a suivi une scolarité sans difficultés majeures, qui arrivé au collège, continue son chemin : Eva, Leila, Nathanaël et Lilith. Eva et Leila sont considérées comme des élèves sérieuses, donc n'ont jamais été stigmatisées par l'institution. Les parents n'ont pas dû remettre en cause les capacités cognitives de leurs enfants. Nathanaël et Lilith ont un handicap, l'un est bègue et la seconde est dyslexique. Les parents en sont conscients et ne considèrent pas le jugement de l'école sur leur enfant. Ils l'expliquent par l'incompétence de celle-ci à travailler avec un public spécifique. Ces élèves ont compris leur rôle d'élève et sont prêts à être des collégiens.

Le second adolescent n'est « pas méchant », il est « charismatique » et « bavard »<sup>24</sup>. La manière de se comporter agace et plaît. Effectivement, être un élève avec un franc parler peut être positif dans une classe, surtout à l'oral où il sera un élément moteur. Il a, habituellement, des mots dans son carnet et ses parents sont convoqués pour remédier avec les professeurs à son comportement inadapté. Ils considèrent leur progéniture capable de réussir dès qu'elle décidera de travailler au lieu de bavarder. Ce jeune aura des difficultés à comprendre le rôle et les codes de l'institution scolaire. Lors de son arrivée au collège, il sera de plus en plus stigmatisé avec un encadrement et des sanctions plus sévères qu'en élémentaire. Dans ce groupe, le genre joue un grand rôle. En effet, les filles n'auront pas les mêmes sanctions que leurs homologues garçons, leurs punitions sont moindres.

La troisième type d'adolescent, Nino et Cadoc, se distingue par un changement de comportement profond de l'école primaire au collège, qui correspond souvent à ne plus vouloir aller à l'école, à ne plus vouloir travailler, à « détruire le collège ». Ces adolescents

---

<sup>23</sup> Lorsque, à l'issue de toutes les tentatives de remédiation et de dialogue avec les familles et en dépit de cet accompagnement, les personnes responsables de l'enfant n'ont pas tout mis en œuvre pour rétablir l'assiduité de l'élève, la mise en place d'une procédure de sanctions administratives ou pénales constitue le dernier recours pour mettre fin à cette situation d'absentéisme persistant. C'est ainsi qu'après un deuxième mois d'inassiduité, la part d'allocations familiales (AF) due au titre de l'enfant sera suspendue sur décision de l'inspection d'Académie. Trouvé à l'URL <http://www.pratique.fr/risques-cas-dabsenteisme-scolaire.html#VdqRRpQuE2e6xyIs.99>

<sup>24</sup> Adjectifs utilisés par les professeurs pour parler de cette catégorie d'élève.

sont stigmatisés par l'école dès leur plus jeune âge en dénigrant leurs compétences régulièrement auprès de leur famille.

À la fin du primaire, deux groupes d'adolescents se distinguent, les premiers sérieux qui ont compris le métier d'élève et les autres qui sont encore en cours d'apprentissage. Comme nous avons pu l'observer, les sanctions, les punitions n'influent pas sur le comportement de l'élève au contraire elles s'amplifient au collège pour quelques adolescents. Au collège, les notes influencent le parcours des adolescents, de leur famille et de l'institution qui essaie de remédier aux mauvais résultats scolaires par des sanctions.

## 2.2. La vie au collège

### 2.2.1. De bonnes notes à tout prix : envi d'être un intello

Les notes sont un élément central de la vie des collégiens. Elles semblent être l'unique source de fierté des adolescents. Effectivement, elles sont l'unique moyen d'être reconnu auprès des professeurs et des parents. Juliano est fier, uniquement, quand il a des bons résultats et qu'il progresse : « *FIER ? Fier de mes notes des fois, ça va. - RIEN D'AUTRES DONT T'ES FIER ? Ah si de la progression que j'ai faite* ». Le fait que sa fierté soit liée qu'au scolaire, montre l'importance de l'école dans les familles, l'importance de celle-ci pour réussir. Ce n'est pas le seul adolescent m'ayant parlé de sentiment positif tel que la fierté, le bonheur, être heureux, lorsqu'il avait de bons résultats. Ces adolescents sont également les premiers à se décourager quand les résultats ne sont pas à la hauteur de leur implication. Ils ont l'impression d'être uniquement des élèves et non des adolescents : « *Bah, travailler, ils ont que ça, on a l'impression d'être des machines pour eux, que travailler, travailler, travailler* » (Juliano).

Les élèves qualifiés de sérieux se qualifieront de curieux et le goût des apprentissages primera sur les bonnes notes. La « petite note »<sup>25</sup> ne sera pas une fin en soi car ils se savent capables de mieux.

Par exemple, Eva, Leïla et Lilith n'ont pas peur de montrer leurs mauvaises notes à leurs parents. Elles le soulignent lors des entretiens, elles connaissent la chance d'avoir des parents qui ne les grondent pas et qui les soutiennent. Quand elles ont des mauvais

---

<sup>25</sup> « Petite note » est le terme employé par Leïla pour parler de « ses mauvais » résultats. Parcours scolaire de Leïla p. 77.

résultats, elles retravaillent leurs difficultés et les parents essaient de comprendre celles-ci en prenant rendez-vous avec leurs professeurs :

*« Par exemple, même si j'ai une mauvaise note, je leur dis je leur cache pas. Je leur dis quand ça va pas. Après, mes parents prennent rendez-vous et c'est bon et comme ça on règle les histoires » (Eva, 6<sup>e</sup>)*

Pour d'autres, l'adage « la fin justifie les moyens » les représente. Ils sont prêts à tricher, à apprendre tout par cœur, se forcer à travailler en restant devant leur cahier sans comprendre les raisons des apprentissages. Leur objectif est d'avoir la moyenne pour ne pas devenir un mauvais élève.

Lorsqu'Alexia me parle de son collègue, elle me parle de suite de son niveau, de ses notes qu'elle me détaille consciencieusement. Ainsi, je peux la situer, je sais qui elle est. Elle donne l'impression que ses notes sont sa nouvelle carte d'identité des élèves :

*« Ça s'est dégradé, cette année, c'est, c'est, c'est dur, c'est vraiment dur. En fait, je me suis habituée à avoir, heu, des profs, avoir toujours le même prof surtout en anglais. J'ai eu toujours le même prof en anglais et ma troisième on m'a changé de prof et ça m'a fait un choc, pas un choc, bah j'arrivais plus en anglais. Donc, j'ai dégringolé en anglais. J'avais des 12, j'avais des 15 de moyenne, je me retrouve à 9 en dessous de la moyenne. Au premier trimestre, j'étais en dessous de la moyenne, j'étais à 10 moyenne, mais dans toutes les matières, j'étais en dessous la moyenne et heu.... C'était vachement dur. »*

Quant à Alexia elle sait qu'elle doit apprendre des choses mais elle ne comprend pas toujours les raisons des apprentissages scolaires. Elle explique le processus dans lequel un élève en difficulté se trouve, avec des leçons à apprendre qu'il ne comprend pas et qu'il n'apprend pas, puis une mauvaise note, et une nouvelle leçon à apprendre, des lacunes qui deviennent de plus en plus grande et avec une envie d'arrêter :

*« À QUOI TE SERT L'ÉCOLE ? Pour moi.... Pour apprendre des choses certes, mais c'est pas intéressant. Franchement, t'es là, parce que tu dois être là, t'es là parce que t'es obligé d'être là. En plus ça sert à rien d'apprendre, si c'est pour nous noter après et quand on a une mauvaise note nous dire qu'on comprend pas ça sert à rien. T'as moins envie d'aller, moins envie » (Alexia)*

Pour d'autres, la bonne note est un lointain souvenir, ils la souhaitent, ils l'espèrent, ils rêvent à des temps meilleurs où les ardoises seront effacées ou le compteur sera mis à zéro. Mais les feuilles blanches, les zéros pointés deviennent rapidement leur quotidien. Les mauvaises notes ne leur font plus d'effet. Pour oublier, ils dorment en classe ou ils sèchent les cours. Le regard de l'enseignant sur eux change et son seul souhait c'est que cet élève perturbateur hors norme disparaisse de sa classe :

*« A la fin de l'année [quatrième], j'ai dit madame c'est quoi le meilleur que vous préférez, quand je parlais ou quand je dormais, j'ai posé cette question comme ça. Je préférais quand tu dormais quand même car comme ça tu ne dérangeais pas le cours. Bon d'accord, je vais rendormir alors ». (Cadoc, 3<sup>e</sup>)*

Les adolescents ont compris les enjeux et les limites des notes. Pour Nathanaël et Alexia, elles ne servent à rien, si le professeur ne considère pas l'élève dans sa globalité et qu'il ne prend pas en compte le contexte du résultat. Tous deux prennent du recul sur le jugement que le professeur porte sur les adolescents à travers les notes et les conséquences de celles-ci sur l'estime de soi de l'élève.

*« Je pense que ça sert un peu, ça sert pas. - DÉVELOPPE ? bah parce que en fait ça dépend. Parce que si l'élève n'a pas appris ça sert à rien qu'on le note » (Nathanaël, 5<sup>e</sup>)*

*« Fin voilà, les profs ils voyent que les notes, ils voyent pas la personne. Ils comprennent pas, ils comprennent pas. Par exemple si t'as un zéro, ça veut dire que t'as rien compris alors que, peut-être pas, peut-être que t'as compris mais devant une feuille, bah tu stresses et ... t'oublies, il y a ça ... » (Alexia, 3<sup>e</sup> et déléguée)*

Lors des entretiens, les adolescents avaient un vœu sur ce qu'ils aimeraient changer chez eux. Les adolescents qui se sentent en difficultés scolaires ont choisi de changer des traits de caractères tels que « sérieux », « autonome », « responsable », ne plus être « timide », « intelligent ». Ces adjectifs sont les qualités du bon élève. Les adolescents comprennent ce que l'école, leurs parents, la société attendent d'eux. Ils doivent « bien » travailler pour avoir des bonnes notes puis avoir un « bon » travail et gagner de l'argent.

La culture du quartier n'est pas la même que celle de l'école qui créent pour les adolescents une source de conflit, des enjeux de loyauté entre deux cultures qui paraissent antagonistes (Lepoutre D., 2001). Juliano a une mère ATSEM où l'image du bon élève est ancrée, ou la culture scolaire est présente. Juliano est entre deux mondes :

*« Je ne sais pas quoi faire, j'essaie d'être un bon élève, mais je n'arrive pas. J'essaie de tous mes forces. Je sais que mes parents se saignent pour moi ; je veux aller avec les bons élèves, allez à la bibliothèque mais je connais tout le monde. Tu sais je me demande, si je ne suis pas comme ça, je veux changer de collège, pour tout recommencer ».*

Son discours illustre, dans un premier temps, sa volonté de plaire à ses parents qui font des sacrifices à travers des métiers difficiles et peu rémunérés, dans un second temps l'importance des pairs dans son développement et la peur de trahir ses copains en étant un bon élève. Juliano veut changer de collège ce qui montre implicitement la volonté de s'échapper d'un quartier qui pèse lourd sur son parcours et sur des volontés scolaires dites.

L'unique moyen pour ces adolescents d'être des bons élèves, c'est d'avoir de bonnes notes. La bonne image de soi intervient comme un processus favorisant leur implication dans les tâches scolaires, le sentiment de compétence, d'efficacité qui améliore l'engagement et la persistance dans les tâches d'apprentissage. Il est important comme le souligne Bressoux que l'adolescent soit dans un environnement scolaire dans lequel il peut entretenir une image valorisée de soi. Par exemple, les adolescents qui ont une bonne estime de soi parce que l'école les considère comme des bons élèves (Eva, Lilith, Leïla et Nathanaël) réussissent et même quand ils n'apprennent pas, ils font leur maximum en essayant de se souvenir de ce qu'ils ont vu au cours parce qu'ils ont confiance en leurs compétences. Tandis que les autres adolescents n'ont pas confiance en eux, se sentent dévaloriser et lorsqu'ils n'apprennent pas, ils rendent copie blanche ou trichent parce qu'ils ont l'habitude d'avoir des mauvaises notes. Ils s'handicapent en ne travaillant pas, en montrant leur faible intérêt pour l'école, ainsi ils justifieront leur faible réussite et maintiendront une image de soi valorisante auprès des pairs, des professeurs et des parents. Ils expliqueront ces mauvais résultats par le manque de travail et non pas par le désintérêt à la tâche scolaire.

### 2.2.2. « Je ne suis pas une victime »

Au collège, d'inévitables conflits naissent liés à la vie en groupe entre personnels, élèves et parents. Certains d'entre eux s'aggravent sous forme d'actes violents pluriels (verbaux, sexuels, physiques, envers soi, etc.). Les premières victimes sont les élèves (76%) et les principaux auteurs identifiés sont essentiellement des élèves (86%) et les seconds auteurs concernés sont le personnel à 3% (Romano H., 2016). Ces chiffres doivent être pris avec recul. En effet, l'école est une institution avec des règles instituées par les adultes pour contraindre les élèves à être conformes à la norme scolaire à l'aide de punitions discutables<sup>26</sup>. D'autant plus qu'il est difficile pour un élève de dénoncer un professeur surtout dans certaines familles où le respect de celui-ci est fort et infaillible. Tous les adolescents du passeport 6<sup>e</sup> ont connu un acte violent administré par un professeur

---

<sup>26</sup> L'exclusion externe pour des élèves qui sont en difficulté ou ayant un retard n'est pas le moyen pour qu'ils puissent se raccrocher à une institution qui ne veut pas de lui.



de manière ponctuelle ou durant une année scolaire ou encore plus. Les collègues se disent à 60 % concernés par les violences verbales et physiques. J'émet l'hypothèse qu'elles sont plus concentrées et différentes en fonction des territoires.

La définition de violence diffère en fonction des protagonistes. Par exemple, ce qui est supportable pour certains est intolérable pour d'autres. Les conséquences de la violence peuvent avoir pour certains de petites conséquences et pour d'autres de plus importantes. Ainsi, l'exposition des individus à la violence différera en fonction du contexte de vie et elle est « moins liée à la gravité pénale ou matérielle qu'au sens qu'elle va prendre dans l'histoire individuelle » (Romano H., 2016, p. 161).

L'enjeu derrière ce terme polysémique est l'ethnocentrisme de l'observateur extérieur lors de l'analyse de ces données. Daniel Lepoutre dans Cœur de banlieue. Codes, rites et langages (2001), met en exergue le contexte culturel particulier des grands ensembles où les familles ne se cachent pas de corriger leurs enfants physiquement lors de bêtises ou de mauvais résultats, et même de les insulter en les traitant de « petits cons » ou « d'imbéciles » devant des étrangers. Lors de l'analyse des entretiens, j'ai pu distinguer, une violence formelle sous la forme d'insultes et moqueries (entre élèves et professeur-élèves), de bagarres pour gagner le respect de ses pairs et une violence informelle lors de brouhahas intempestifs en classe ou lorsqu'ils sont spectateurs de celle-ci.

Se battre pour gagner le respect de ses pairs, Alexia et Cadoc<sup>27</sup> en furent victimes. Alexia raconte sa première et dernière bagarre qui lui a coûté deux jours d'exclusion. Elle y explique les enjeux de pouvoir, le caractère obligatoire de cette joute et l'évolution de sa position auprès de ses camarades. Elle n'est plus la victime<sup>28</sup>, elle a appris à se battre, c'est-à-dire à défendre sa propre personne contre les agressions d'autrui, en répondant aux coups par des coups. Elle fait [Ils font] ainsi l'expérience valorisante et valorisée de force et de courage [...] et intériorise les codes de conduite spécifiques des relations conflictuelles violentes (Lepoutre D., 2001, p. 264) :

*« Je me suis battue, c'était chaud. C'est la première fois que je me suis battue, parce que, parce que... Ah j'ai un mauvais souvenir en primaire. En fait j'étais la victime car on me rentrait toujours dedans, on me rentrait toujours et même , on me menaçait et*

---

<sup>27</sup> Expérience similaire parcours scolaire de Cadoc p. 71

*tout, et tout. Moi, je disais rien, je pleurais et tout, je pleurais et tout, j'étais vraiment faible. J'étais vraiment faible, vraiment une victime et en sixième je me suis battue. Je ne sais pas ce qui s'est passé, je me suis lâchée sur elle et je me suis battue. Elle m'avait traitée de ... voilà. -ELLE T'AVAIT TRAITÉE DE QUOI ? De pute, elle m'avait traitée de pute, et après elle m'a frappée, elle m'a frappée. Moi je l'ai poussée dans les buissons et je l'ai frappée. A partir de ce jour-là, heu, je me laisse plus faire. Parce que c'est ce jour-là, que j'ai su qui j'étais. Il ne faut pas jouer avec moi - CAR TU SAIS AUSSI TE DÉFENDRE ? Non, il faut pas me chercher ! Depuis ce jour-là on me traite plus de victime. -SI TU NE MONTRES PAS QUE T'ES FORTE ON T'ÉCRASE ? C'est ça. Je crois c'est ça. C'est chiant mais c'est que ça. C'est triste mais c'est ça. Je pense que si je ne m'étais pas battue, et si mes copines ne m'auraient pas vue dans cet état-là, je serais toujours la victime de l'histoire. Voilà »*

Quant à Lilith, Fatima, Alexia et Éva, elles ont connu des violences psychiques c'est-à-dire des insultes telles que « pute », « t'es grosse », etc. Actuellement de nombreux élèves viennent voir Lilith en lui demandant si elle est un garçon ou Éva qui subit les rumeurs de ses camarades. Leur témoignage montre que la violence peut-être sous forme de moqueries contribuant à « rendre l'existence éprouvante pour ceux qui la vivent au quotidien et spécialement les plus faibles et les plus dominés du groupe, qui subissent ces violences sans jamais pouvoir les rendre » (Lepoutre D., 2001, p. 275) :

*« Moi c'est juste qu'au collège, il pense que soit je suis une fille, soit je suis un garçon [...]. C'était parce que, il y a des personnes quelques fois qui me dit est ce que tu es une fille ou un garçon [...]. Et il y a une fille qui est, qui est une amie de mon amie, et elle dit, heu, il y a des personnes qui pensent que t'es un garçon » (Lilith)*

*« Par exemple toi t'es amoureux de lui et tout, ce sont des trucs, ce sont des trucs de bébé. A chaque fois ils font des rumeurs. Le prof il n'est pas là alors qu'il est là. Un jour, j'ai eu un retard pour rien. Du coup, j'ai raconté à ma mère et elle m'a dit la prochaine fois, tu ne les écoutes pas ». (Eva)*

Seules les adolescentes ont témoigné des violences psychiques, les garçons se sont abstenus. La violence touche également les spectateurs des bagarres. En effet, Leila craint les bagarres et s'éloigne à chaque fois qu'un éclate par peur d'être prise à partie. Contrairement à Juliano qui est obligé de se battre si c'est l'un de ses copains qui en est victime :

*« Parce que tous les jours, il y a des bagarres, et tout, et ça, c'est pff [...] Hum, ça sert à rien de se bagarrer, comme ce matin il y avait un garçon qui a tapé un pote à moi, bah moi, on va tous le taper, car il a frappé un copain à moi. On va le trouver. Le pauvre j'espère qu'il va courir. »*

Les violences ne sont pas qu'entre pairs, elle se déroule pareillement dans l'espace classe. Cadoc et ses camarades ont vécu un dès épisode le plus stigmatisant et le plus

violent de mon enquête. Dans la classe de Cadoc, deux collégiens jouent avec des céréales, l'une d'elle tombe par terre et le professeur de mathématique marche dessus et s'énerve :

*« Le prof pète un plomb et commence à nous insulter. C'est de la merde chez vous, tout est sale, vous êtes tous sales, il commence à nous insulter, il y a des rats chez vous, il y a des cafards, il pète un plomb et vous voyez ma table, elle est collée à son bureau, je vous promets, elle est tout devant, il me dit Cadoc décale ta table, j'ai pas envie qu'il y ait de bêtes qui aillent sur mon bureau. Je vous jure, là j'ai commencé à péter un plomb, j'ai dit quoi, monsieur vous êtes sérieux vous allez vous calmer aussi, j'ai commencé à parler mal, il m'a dit je vais me calmer de quoi, enlève tes bêtes de mon bureau. J'étais choqué, j'ai pas parlé mal, j'ai juste regardé, et quand il me parlait, je le regardais pas, je le calculais pas ».*

Suite à son intervention, Cadoc s'est étonné de ne pas avoir eu de représailles de son professeur. Ce discours stigmatisant, raciste et tinté de mépris influe sur la représentation de l'institution scolaire de l'adolescent, le professeur descend de son piédestal. Suite à cet incident Cadoc a arrêté de travailler avec ce professeur, ce discours influence les élèves en difficulté et ne favorise pas la mise en travail de celui-ci. Après ce type de conflit « la moindre sollicitation de l'élève vers l'adulte ou l'adulte vers l'élève est dès lors vécue sur le registre de la persécution et devient prétexte à l'affrontement avec un désaveu des adultes et de leur autorité ». Le lien de confiance est rompu

Les adolescents ne sont pas les uniques victimes de cette violence scolaire, les parents le sont également à travers le récit de leurs enfants. Plus particulièrement lorsqu'ils apprennent les déviances des professionnels. Leur perception de l'institution scolaire change, peu à peu suspicion apparait, et le lien de confiance se rompt :

*« Les maltraitances sont les mots qui blessent, il y a des profs aussi qui disent des gros mots, hein, des gros mots et des gros mots, qu'on entend dans la rue et tout, on dirait pas un prof. Au début, j'ai pas cru mon fils, je ne vais pas te mentir mais après j'ai demandé, j'ai fait mon enquête, j'ai même demandé d'autres classes, ils ont confirmé que c'est vrai, que c'est vrai que cette prof, ou ces profs, des gros mots carrément aux enfants, carrément » (mère Ismaël).*

Il existe également une forme de violence informelle qui se joue autour des notes, et de l'orientation des adolescents en difficultés. L'adolescent est véritablement victime d'une triple violence : les mauvaises notes à répétition, les sanctions de l'école à chaque fin de trimestre (des blâmes, des avertissements de travail, etc.) et les punitions physiques et/ou psychique qu'il vit dans sa famille et dans l'institution. Cette violence informelle ressurgit lorsque les adolescents en difficulté se décrivent.

*« Sincèrement, un petit peu arrogant, et je me trouve, comme par exemple, je vais sortir et que ma mère va me dire fait tes devoirs, j'ai pas envie de l'écouter. Voilà, quoi encore... je vais répondre aux profs ! quand j'ai pas envie de parler et celui qui vient me parler, je vais être en colère contre lui, je vais être furieux... quoi encore... voilà » (Juliano, 6e)*

Juliano se décrit uniquement comme élève et non comme un adolescent existant sans l'école.

Les bons élèves peuvent subir les comportements des « perturbateurs », types bavardages, chahut, etc. qui les empêchent de travailler. Nathanaël souhaiterait que le collègue soit plus sévère envers eux : *« Que les profs soient plus sévères [...] Bah oui parce que dans certaine classe, ils ne font rien alors qu'il y a des élèves qui parlent [...] ..... Hum, bah qu'ils mettent des croix ou qu'ils punissent ».*

Ces violences portent atteinte à l'humanité et à la dignité de la personne (regroupent les mots blessants, les mots insolents, les moqueries, etc.) (Romano H., 2016). Les adolescents ont besoin de lieu bienveillant pour bien travailler comme l'explique Leila :

*« Je sais pas déjà pour moi quand on est en cours, il faut avoir la bonne, comment dire une bonne atmosphère dans la classe déjà, et comment dire avoir, j'sais pas comment dire, il faut avoir la joie en nous parce que si on est tout le temps, comme ça, en train de faire la tête, tout ça, on écoute pas. C'est pour ça, quand on écoute, il faut se concentrer. Des fois quand on est pas bien, on a du mal à se concentrer, on pense tout le temps, par exemple, une copine à moi s'est disputée avec une autre, à force elle, se déconcentre tout le temps car elle pense, est-ce qu'elle va me reparler, elle se déconcentre et elle peut pas suivre le cours, pour bien comprendre. »*

En réponse à cette violence subie, les adolescents peuvent réagir par une violence contre les autres, mais également contre eux-mêmes. Par exemple, par des absences répétées (Nino), en maintenant une présence en classe faite par des provocations, des violences à l'égard de leurs pairs ou/et envers des adultes (Cadoc, Juliano, Ismaël) ou en rendant des copies blanches (Cadoc, Nino). Cette violence peut être une alerte, comme le rappelle Romano, *« derrière toute violence d'un élève qui met à mal le cadre scolaire s'expriment une souffrance des liens intersubjectifs et bien souvent une détresse personnelle »* (2016, p. 159). Ainsi, les adolescents qui ne parviennent pas à répondre positivement aux exigences de l'institution (apprentissage et/ou conduite) peuvent paradoxalement se sauver en rejetant un système qui les met en échec et qui les oblige à s'invalider. Ils renvoient l'institution à ses propres insuffisances en se soustrayant à la

domination culturelle que l'école exerce. Par exemple, en essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force :

*« Je ne vais jamais laisser le dernier aux professeurs parce que il m'énerve ils veulent toujours avoir le dernier mot et croient que nous sommes juste là pour travailler, et faire nos leçons. Déjà on a même pas le droit de travailler. Autant que règle on a même pas le droit de travailler. Mais ils ont de la chance. Je ne sais plus c'était sur quoi. Liberté, égalité, fraternité, il y avait un code que les enfants n'avaient pas le droit de travailler normalement, alors qu'on travaille même pas, ils ont de la chance qu'on veut apprendre. » (Juliano, 6<sup>e</sup>)*

Les adolescents sont victimes de violence formelle et informelle qui peut jouer un rôle sur leur parcours scolaire. Le discours des professionnels dérive souvent vers leur manque de travail, leur manque d'attention en classe, leur pitrerie alors que « ce n'est pas tant parce que leur comportement est peu conforme que les élèves rencontrent des difficultés scolaires, mais c'est parce qu'ils sont en échec d'apprentissage, qu'ils glissent vers l'indiscipline, voire la dissidence scolaire. [...]. Ce qui, progressivement, affecte l'élève dans l'espace de la classe ou plus largement dans l'établissement » (Glasman D., 2011, pp. 56-57). Les professionnels ne prennent pas en compte la violence d'être un élève en difficulté et vu comme tel par toutes les institutions dans lesquelles il vit. Dans ce climat, entre violence informelle et formelle que vivent principalement les élèves en difficulté, les pairs sont une source de motivation.

### 2.2.3. L'importance des pairs.

Les pairs sont prédominants dans le discours des adolescents. Ils sont multiples, ils sont une source de soutien lors de coups durs, source de tristesse lors de disputes ou source d'agitation qui les empêche de travailler. Ce sont des partenaires de jeux, de rire qui permettent de se sentir bien. Les pairs sont essentiels au bon développement des adolescents. Ils sont également une oreille attentive à qui se confier. Le pair peut être un(e) ami(e) de toujours ou récent(e), ennemi(e) ou connaissance lointaine. Les adolescents vont à l'école pour se faire des amis. La peur d'être seuls à la rentrée, de ne pas se faire de copain(e)s est une source d'angoisse pour tous les adolescents faisant partie du passeport. Les adolescents côtoient leurs pairs au collège où ils discutent, jouent et se font de nouveaux amis, en dehors du collège pour aller au « ciné », au « Mac do », dans le quartier pour jouer au foot, à l'espace jeunesse pendant les vacances scolaires où de nombreuses activités culturelles et sportives sont proposées, ou lors d'activités extra-scolaire. À la

maison, le portable, les réseaux ainsi que les vidéos YouTube permettent de garder le lien avec les amis jusqu'au lendemain.

Les adolescents aiment se retrouver et rigoler. C'est très important pour eux de rigoler, de partager des bons moments où ils se sentent libres :

*« Sinon, les gâteaux d'anniversaire, quand on était petit, c'était bien. A chaque fois qu'il y avait une fête, on faisait. Maintenant au collège, il y a plus ça. Je vois, il y a une fille qui a eu 14 ans le vendredi 13, elle a dit peut-être ça va porter chance. Notre prof qui adore les gâteaux, cette fois comme par hasard elle est absente. On a tous ramené nos gâteaux, et on est tous en cercle, on l'a fait là. Il y avait des potes qui dansaient. On rigolait parce qu'ils ne savaient pas danser. Ouais, on a vu qu'on savait tous pas danser. Après, les filles rigolaient sur nous. On a dit à vos tours, les filles, après on voit qu'elle commence à danser bizarrement. C'était une Battle entre filles et garçons, aucun de nous a gagné. Match nul on ne pouvait pas faire pire. »*

Lors de l'arrivée au collège, les adolescents n'ont plus la même place dans l'institution scolaire. En effet, les rituels comme les gâteaux d'anniversaires ou les nombreuses activités méridiennes (chorale, danse, etc.) qui leur étaient proposés à l'école élémentaire sont supprimés ou moins accessibles. Les adolescents quant à eux, continuent à faire leurs tournois de foot et de basket dans la cour composée d'un terrain de basket et de foot. Les adolescents sont demandeurs d'activités où ils peuvent se mélanger entre sexes, où ils peuvent se découvrir et construire des liens avec des adultes.

Le pair peut être également un interdit des parents qui ne souhaite pas voir leur enfant traîner avec « des mauvaises fréquentations », c'est-à-dire des élèves qui ne travaillent pas, qui chahutent en cours et répondent aux professeurs. Les adolescents n'ont pas le même point de vue que leur parent. Ils sont empathiques et sont les premiers à défendre et comprendre leurs camarades en difficulté. Ils sont des témoins privilégiés à ne pas oublier. En effet, ils sont une oreille attentive et comme vu précédemment, ils ont une analyse fine des causes de mauvais résultats et/ou de comportement :

*« Ce ne sont pas des mauvaises fréquentations, c'est juste qu'elles répondent aux profs, elles se défendent ; Moi, je me tais, je sais qu'il ne faut pas répondre aux profs, ils ont souvent toujours raison » (Fatima, 6e)*

De plus, les lieux interdits par les parents, comme rester « traîner devant le collège » est une source de sociabilité importante. C'est un sas de liberté où le jeune n'est ni à l'école, ni à la maison, où il est libre de ses mouvements, de ses gestes, de ses mots.

De nombreux adolescents, à qui il est interdit d'y rester, trouvent des stratégies pour continuer à rester quelques instants avec leurs pairs.

De même, le pair peut s'exprimer par la solitude, comme Nino et Lilith qui sont souvent seuls au collège. Nino me dit que tout va bien, qu'il a plein d'amis au collège parce qu'il drague toutes les filles et ça fonctionne. Il a également dragué une de ses animatrices et ne sait pas si cela a fonctionné. Il drague pour plaire. Il se met sur son meilleur jour. La drague peut exprimer le manque de confiance en soi, la peur de ne pas plaire sous son vrai jour, et la peur de rester seul. Lilith quant à elle n'a aucun ami dans sa classe, par choix et ce depuis le primaire :

*« Il y a un groupe, mais je voulais être seule -RACONTE MOI TON CE2 ALORS ? A la fin de l'année, on a fait, on a fait un truc de foot avec toute l'école et c'était une sorte de groupe et on choisissait quel pays on était - ET ALORS ? Je voulais participer mais c'était bien à regarder. A la fin, c'était le professeur contre les élèves »*

*« J'ai pas d'amis dans ma classe cette année – POURQUOI ? parce que je n'ai pas envie de leur parler. »*

Ses seules amies sont les filles du passeport 6<sup>e</sup>. Le passeport 6<sup>e</sup> apparaît ici comme un lieu de sociabilité pour les adolescents qui ont des difficultés à se faire des amis. Lilith n'est pas la seule à m'en faire part. Eva, timide, m'explique le côté facilitant de rencontrer des nouveaux amis dans un petit groupe. Lilith est une adolescente particulière, elle ne suit pas la mode, elle est décalée par rapport à ses camarades. C'est la seule élève à aller à la librairie, au théâtre, au musée et au cinéma, « parce qu'elle adore ça », avec sa mère professeure d'anglais. Cette année, elle prend des cours de photographie. Ces anciennes copines sont dans une classe européenne et comme l'explique sa mère :

*« Elles sont vraiment bien à l'école. Le problème avec les dyslexiques, elle a le même niveau intellectuel car elle ne peut pas lire bien, ça l'empêche d'aller avec les gens avec son niveau intellectuel. Elle est dans les mêmes niveaux que les élèves intellectuels, mais comme elle ne peut pas écrire et lire bien, ça l'empêche d'aller avec les gens de son niveau intellectuel. »*

Lilith est face à une césure entre le monde « des bons élèves » qui ne veut pas d'elle à cause de son handicap et le monde « des mauvais élèves » qui est dénigré par sa mère. Cela peut expliquer les difficultés qu'elle rencontre à se créer de nouvelles amitiés.

Lilith et Nino sont les deux adolescents qui ont le plus d'absences et qui expriment à leur mère leur envie de ne pas aller à l'école. Les pairs n'expliquent pas tout mais ils apparaissent comme une réelle source de motivation pour les adolescents qui ont des difficultés et comme une ressource pour le personnel éducatif. Les pairs n'ont pas une réelle influence sur les difficultés scolaires de l'adolescent. La différence réelle des

parcours se trouve dans le travail scolaire et le sens que les adolescents donnent à leurs apprentissages.

Les profils qui se dégageaient à l'école élémentaire continuent à se dessiner au collège par la perception des notes par les adolescents. La violence d'un professeur envers un élève influence le parcours de l'adolescent ayant cumulé des fragilités depuis l'élémentaire. Les pairs sont un soutien et permettent aux adolescents de venir au collège malgré les difficultés rencontrées. La scolarité des bons élèves, Eva, Nathanaël, Lilith et Leïla, ne tournent pas autour des notes, même si en avoir une reste un objectif en soi, ils sont auteur de leur scolarité en étant des apprenants qui se construisent dans l'école. Les élèves moyens, Juliano, Alexia, Saveria et Ismaël ressentent un enjeu considérable. Les bonnes notes sont leur objectif et tous les moyens sont bons comme les tricheries ou apprendre par cœur sans comprendre les cours. Ces rituels leur permettent de survivre dans le système. Ils sont sur la ligne rouge, comme le rappel à presque chaque trimestre « les avertissements » ou « les blâmes » de travail. Ils peuvent basculer à tout moment dans la catégorie cancre et mauvais élèves et ils ne le veulent pas, car ils savent comment ils seront traités, c'est-à-dire, ignorés. Pour les décrocheurs, Nino et Cadoc, les bonnes notes ne sont plus un enjeu comme ils n'y arrivent plus, « ils se construisent contre l'école, ne pouvant surmonter les épreuves qui leur sont imposées, ils les refusent » (Dubet F., 2008 P.17).

### 2.3. Focus sur le travail scolaire : Les devoirs, la méthodologie, les apprentissages.

#### 2.3.1. Le collège : « apprendre pour avoir un métier »

Pour qu'un adolescent travaille, il faut qu'il trouve un sens à ses apprentissages, un sens à l'école (Dubet F., 2008). Tous les jeunes sont unanimes, l'école sert à apprendre pour leur futur métier : « *Ça me sert à bien apprendre, à savoir des choses, et comme ça quand je serai grande, je pourrai avoir un bon travail* » (Eva, 6<sup>e</sup>). Cadoc et Nino n'utilisent pas le mot apprendre et vont directement à « avoir un métier », « à avoir un diplôme pour mon travail ». Le premier souhaite être militaire et le second sportif. Deux métiers qui ne sont pas en lien avec le « savoir scolaire ». Cela expliquerait leur démobilisation (Charlot B. et al, 1992). En effet, « les études représentent un investissement d'effort et de travail, en vue d'obtenir quelques bénéfices en matières de diplômes et de qualification » (dans Dubet F, 2008 p.35). Est-ce que ce sont les mauvais résultats qui leur ont fait choisir des métiers

*Barbara Doulin - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique,*



sans savoirs scolaires ou c'est parce que leur métier ne demande pas de savoir scolaire qu'ils ne travaillent pas. Le parcours scolaire de Cadoc apporte un élément de réponse à cette question. Pour lui, ce sont les mauvais résultats qui l'empêchent de faire ce qu'il souhaite, c'est-à-dire mécanicien en aéronautique.

Le mot métier n'est jamais exprimé sous forme neutre par les adolescents. Soit, ils l'utilisent pour exprimer un avenir radieux avec une « belle maison », « un beau mari », « de l'argent » sans le spécifier, soit ce sont des métiers où les savoirs scolaires sont transposables directement, comme Juliano qui donne l'exemple de guide dans un musée :

*« QU'EST CE QUE ÇA TE FAIT D'APPRENDRE DES CHOSES ? Je me dis ça va me construire - ÇA VA CONSTRUIRE QUOI ? Par exemple, il y a un monsieur qui vient me donner du travail, il me demande de travailler dans un musée et me demande qu'est-ce que c'était ça, à quel âge et tout. Antiquité, époque moderne, tout ça. Bah moi, je serais répondu et donnait la date et quand il est né et la date de mort. »*

Quant à Lilith, elle souhaiterait être écrivain, consciente des difficultés liées à son handicap elle y croit : « *J'aimerais bien être écrivain, oui mais c'est vraiment dur. Moi aussi, mais c'est juste que j'écris pas très bien et quelques fois j'arrive pas à très bien me relire* ». Effectivement, son grand-frère est actuellement diplômé de l'EPITA, malgré qu'il ait arrêté le collège en classe de 4<sup>e</sup>. Elle a un modèle de réussite qui lui permet de mettre à distance son handicap.

Les parcours scolaires de ces collégiens diffèrent dans la manière de s'approprier le savoir et comprendre les attentes de l'institution. L'institution scolaire influence le parcours des adolescents et cela « *réside dans sa capacité à définir les épreuves et les mérites de chacun et de distribuer diverses sortes de biens en conséquence* » (Dubet F., 2008 p.47). Elle définit les règles du jeu et l'élève doit les suivre pour réussir.

Cette année Alexia est déléguée de sa classe. Elle côtoie régulièrement les professionnels du collège (professeur, CPE, proviseurs, etc.) lors de diverses réunions. Depuis le début de sa 5<sup>e</sup>, elle a des difficultés scolaires, mais pas de comportement, ce qui lui a valu des avertissements de travail. Le fait qu'elle soit déléguée, l'institution la privilégie, elle est moins sévère avec elle. Par exemple, le mois dernier son téléphone a sonné en classe, le professeur lui a demandé de le lui donner, elle a refusé en étant insolente, ce qui lui a valu trois jours d'exclusion de ce cours. La Conseillère principale d'éducation et le proviseur n'ont pas appelé ses parents parce qu'ils savent qu'Alexia est sérieuse malgré ses difficultés :

« C'est pour la première fois, j'ai eu un rapport, pas pour la première fois mais ça fait longtemps que je n'en ai pas eu. Pour la première fois en 3e, car mon téléphone a sonné [...]. Mon prof d'espagnol a entendu, il m'a demandé, de, il m'a, il voulait prendre mon téléphone sauf que moi j'ai dit non. J'ai été insolente. Pour la première fois ça m'arrive. J'ai dit non, je vous donne pas, je vous donne pas ! Ça fait qu'il m'a exclu de son cours pendant 3 jours, mes parents ne sont pas au courant sinon... [...] - OKEY, ET T'AS NÉGOCIÉ POUR QU'ILS NE LE DISENT PAS À TES PARENTS ? Non, je n'ai même pas négocié. Ils m'ont dit tes parents ne seront pas au courant sauf si ça recommence, je les appellerai. Parce que comme je suis déléguée du collège. Bah voilà c'est pas moi. Je suis, ..., je suis pas comme ça » (Alexia, 3e)

Alexia a un discours manichéen où deux types d'élèves se confrontent, ceux qui sont sérieux et ont le droit à la clémence de l'institution lors d'erreurs et les autres, naturellement nuisibles et méritant les sanctions. Cette construction « bons » et « mauvais » élèves, relayée par l'environnement (collège, professeurs, parents, pairs, etc.) de l'adolescent pose question sur le regard porté sur des élèves qui semblent être « mauvais par nature ».

Le comportement des adolescents en classe facilite leurs apprentissages et est souvent en corrélation avec leurs résultats scolaires. Tous les jeunes constatent que l'écoute est un facteur indispensable à la réussite en cours :

« Un élève par exemple, j'ai un ami qui s'appelle E, elle a toujours des bonnes notes. Elle est comme moi, elle est vraiment comme moi. Elle est voilà, elle a la même mentalité que moi, mais elle travaille, je ne sais pas comment dire, mais elle travaille pas forcément. Mais quand elle travaille pas, elle a la moyenne, elle a des 15. Elle a la même mentalité que moi, mais je pense, le fait qu'elle suive plus en cours, elle retient donc elle moins besoin d'apprendre chez elle » (Alexia 3e).

Sauf que tous les élèves n'ont pas la même facilité à être attentifs et à devenir un allié du professeur comme Leïla et Nathanaël qui demandent le silence quand les élèves ne respectent plus les règles de la classe : « On rigolait avec eux, ça allait trop fort, on rigolait, trop, trop, on était pas assez sérieux. Fin moi, j'aimais bien rigoler, mais j'ai disait aux gens, chuuut, arrêtez, écoutez, le professeur, écoutez la CPE et voilà » (Leïla, 6<sup>e</sup>). Les bons élèves ont compris que l'écoute en classe était indispensable pour réussir. Pour eux, apprendre est devenu une habitude et un plaisir parce qu'ils se disent curieux et aiment apprendre de nouvelles connaissances. Ils ne souhaitent rien changer au collège. Cela montre que ce sont des élèves qui ont assimilé les règles de l'institution et s'épanouissent à travers celles-ci : « T'AIMES BIEN APPRENDRE ? Oui un peu, mais je suis habitué à apprendre » (Nathanaël). L'apprentissage devient une habitude et non plus un travail à faire sur soi comme certains adolescents du passeport 6<sup>e</sup>.

De plus, le regard que porte l'adolescent sur le professeur est positif puisqu'il joue le rôle du bon élève par l'institution :

*« Bah, mes profs ils sont gentils, parce qu'en fait l'année dernière ils nous ont dit comme quoi nos profs vont être méchants. Et moi, après j'avais peur. Ils ont dit comme c'est comme avant ils frappaient les élèves. Moi j'avais peur mais en fait ils étaient gentils. »*

Quant aux élèves en difficultés, ils sont dans la confrontation avec le professeur. Comme nous l'avons vu plus haut, ces adolescents sont prêts à jouer le rôle que l'école veut, pour leur avenir mais « ils ne sont pas toujours disposés à en jouer le jeu. A leurs yeux, la culture et l'autorité scolaire ne s'appuient plus sur une légitimité indiscutable et traditionnelle, allant de soi » (Dubet F., 2008, p.147).

Cadoc l'exprime parfaitement bien, il est prêt à respecter le professeur, s'il considère que celui-ci le respecte :

*« Heu j'sais pas, ça dépend, ça dépend sur quel ton elle me pose. Par exemple, quand mon prof me dit, Cadoc, tu sers à rien à part perturber le cours, je lui réponds ouais, je réagirai, ouais, il faut vous calmer, tout ça ! Après si, il me dit gentiment oui, Cadoc, travaille un peu, je dirais oui, oui, oui monsieur regardez, je travaille. Si je travaille vraiment ou pour de faux, ça dépend si je travaille pour de vrai je lui montre. Si je travaille pour de faux... Si je travaille mais c'est juste que là, je n'ai pas mon cahier je prends une feuille de mon classeur et puis voilà » (Cadoc)*

Ces élèves remettent en cause le professeur en critiquant sa pédagogie, sa manière de faire ainsi ils tiennent une revanche sur l'école qui les met en situation d'échec. Les parents critiquèrent également les enseignants qui n'arrivent pas à résoudre les difficultés scolaires de leur enfant :

*« Oh oui, que ce n'est pas ça du tout alors, je sais pas lui, mes enfants le connaissent, c'est quelqu'un qui est négatif, on l'a connu, il est jamais positif, il est toujours là. Rassurez-moi, il y a quand même des points positifs ? Oui, c'est un manque de concentration, oui, le professeur, pense qu'il y a un problème plus grave que ça, ah oui, il a un manque de concentration et il oublie les consignes et tout. D'accord. Oui, je vais voir un médecin ça m'inquiète, vous leur dites d'aller faire une cure de thalasso [...] Vous m'avez dépité, depuis que je vous parle vous m'avez dit pas un seul truc positif sur Juliano ce que je vois c'est l'échec total, bah, je vais le laisser à la maison, j'sais pas, vous me dites des choses en tant que parent, c'est blessant [...] franchement, si j'avais su je ne serais pas venu à votre rendez-vous [...] car nous c'est l'éducation et eux c'est la pédagogie » (Mère de Juliano).*

Pour résoudre ces difficultés de comportements, l'institution scolaire renvoie les adolescents aux corps médicaux (psychologue, médecin, etc.), comme si la difficulté scolaire était une maladie et qu'elle pouvait se soigner.

Pour répondre à cette stigmatisation quatre parents<sup>29</sup> sur dix réfléchissent à changer leurs adolescents de collège pour remettre les ardoises à zéro et éviter que leurs enfants décrochent suites aux stigmatisations professorales :

*« Qu'on donne les moyens à tous les enfants, on leur donne les moyens, qu'on les aide à aimer ... oué, on les aide à aimer tout ce qui est en relation avec la scolarité et qu'on les aide, voilà. Parce que les enfants reviennent avec plein, plein de choses qu'ils ne soient pas déçus. Il ne faut pas qu'ils soient déçus. Je ne veux pas qu'ils arrivent de l'école et me disent, je ne veux plus y aller maman, c'est nul. Pour l'instant il me dit pas, mais j'ai peur qu'un jour il baisse les bras et me dise, l'enseignant est nul, il nous écoute pas, vous vous êtes des enfants vous avez pas votre mot à dire et ça les enfants nous le répètent et oui c'est important, on nous dit les droits de l'enfant, ils ont aussi leur mot à dire » (Mère Juliano).*

Les parents sont de plus en plus conscients du rôle que le professeur a sur la motivation et la mise au travail de leurs enfants. En effet, la relation entre le professeur et l'élève joue un rôle considérable dans les apprentissages de ce dernier. Par exemple, tous les adolescents n'ont pas la même facilité à demander de l'aide aux professeurs lors d'une leçon incomprise. Par le fait que le professeur n'aura pas la même réaction face à l'élève sérieux à qui il répondra positivement alors que l'adolescent perturbateur sera souvent renvoyé à sa place d'élève qui ne suit pas et ne mérite pas que le professeur perd son temps à lui expliquer :

*« Par exemple, ma prof de maths me dit, bah vous faites ça, nous on comprend pas, alors, je dis madame je n'ai pas compris les exercices, nan mais vous « Saveria vous n'écoutait rien, toujours quelques choses à dire, heu, .. » mais j'ai pas compris, j'ai pas compris, c'est normal que je dis quelque chose, c'est bizarre après elle commence à me crier dessus, oué bah, moi aussi je lui crie dessus D'accord elle est plus grande que moi et je lui dois le respect mais elle aussi elle doit me respecter, ça va dans les deux sens » (Saveria 5e)*

Ce qui peut expliquer qu'actuellement Cadoc en classe de 3<sup>e</sup> ne demande plus d'aide aux professeurs. On peut penser que peu à peu les élèves les plus stigmatisés par le corps enseignant et victimes de réponses négatives régulières des professeurs arrêteront de demander de l'aide comme Cadoc.

Les relations professeurs-élèves interfèrent dans la mise au travail du jeune. Pour expliquer l'importance des relations et de la perception de l'institution sur l'adolescent, Pierre Bressoux propose le modèle de Lee Jussim appelé « « reflet-construction », dont le but est d'estimer dans quelle mesure le jugement des enseignants est un reflet de la réalité

---

<sup>29</sup> Les parents d'Ismaël, de Juliano, de Nino et de Cadoc

(les enseignants voient les élèves comme ils sont) ou bien une construction de celle-ci (les élèves deviennent tels que l'enseignant les voit) ». Les attentes initiales des enseignants influencent les performances des élèves, malgré l'effet modéré de celles-ci sur le court terme (p. 141). Par contre, quand le collège est petit et les professeurs restent longtemps dans l'établissement, certains élèves comme Cadoc et Saveria ont eu des professeurs qui les ont stigmatisés deux années de suite. Les conséquences sur le parcours scolaire de l'adolescent sont plus grandes :

*« D'abord j'ai commencé à rencontrer les profs et tout ça et déjà ça a bien marché. Quand j'ai vu que c'était les mêmes profs que l'année dernière, ça pas trop collé [...] Parce que les profs de l'année dernière, déjà, je m'étais mal comporté l'année dernière et cette année je voulais bien me comporter mais comme les années d'avant je m'étais mal comporté, les profs ils m'avaient lâché ». (Cadoc, 3<sup>e</sup>)*

A contrario, pour certains adolescents avoir un professeur, lorsqu'une relation de confiance s'est construite, sur un temps long favorise un meilleur suivi et sa progression :

*« Je suis habituée, avoir toujours le même prof surtout en anglais. J'ai eu toujours le même prof en anglais et ma 3<sup>e</sup> on m'a changé de prof et ça m'a fait un choc, pas un choc, bah j'arrivais plus en anglais. Donc, j'ai dégringolé en anglais. J'avais des 12, j'avais des 15 de moyenne, je me retrouve à 9 en dessous de la moyenne. » (Alexia, 3<sup>e</sup>)*

Le collège est un passage obligé pour les adolescents leur permettant d'accéder aux études supérieures et d'avoir un métier (Beaud S, 2002 ; Dubet F., 2008 ; Millet et Thin, ...) Il est intéressant de remarquer que seules les familles ayant eu de mauvaises expériences à répétition avec leurs enfants sont dans la critique de l'institution. Le discours parental est proche du discours des adolescents. Il y a donc une influence réceptive sur la construction des critiques à l'égard de l'institution. Le discours manichéen relayé par l'institution scolaire qui catégorise les bons et les mauvais parents, bons et mauvais élèves est repris par les adolescents et les parents. L'institution renvoie, à l'adolescent en difficulté scolaire et à ses parents, une image négative ne favorisant pas l'apprentissage de ce dernier. L'institution scolaire influe sur les adolescents et les parents par le fait qu'elle apporte de la valeur au jeune qu'à travers son comportement et ses notes. L'adolescent est ainsi résumé à un « simple élève » et non comme un individu à part entière. Les entretiens ont fait apparaître, que les apprentissages des élèves pour réussir ne se déroulaient pas qu'à l'école mais également à la maison.

### 2.3.2. Les devoirs à la maison : un soutien familial

Le domicile familial reste un lieu central du travail scolaire des collégiens. L'arrivée en sixième marque le début des devoirs à la maison même si la majorité des adolescents en avait à l'école primaire malgré l'interdit de 1956. La méthodologie d'apprentissage, les attentes des professeurs et la réponse à la question « pourquoi je vais à l'école ? » sont importantes pour comprendre le parcours de ces jeunes et les difficultés qu'ils rencontrent aux collèges. En effet, les attentes professorales évoluent et sont de plus en plus exigeantes avec les adolescents avançant dans les études comme l'illustre le discours d'un professeur principal face aux devoirs que devraient fournir un élève de 6<sup>e</sup> à la maison :

*« Donc, voilà, cela dit, ils ont toujours un petit quelque chose à faire. Ce qu'ils n'ont pas vraiment pas compris c'est que même s'ils n'ont pas un travail précis à effectuer, à donner des exercices ou leçons à réviser dans l'optique d'un devoir surveillé, je leur dis toujours : « Relisez vos leçons, relisez les vocabulaires. Voilà. Ouvrez vos cahiers et vos livres pour vous souvenir de ce qu'on a fait, comme ça vous n'arrivez pas complètement démuni en classe, vous ne serez pas complètement perdu [...]. Pour toutes les matières, une heure c'est une moyenne, mais je pense qu'un élève des 6<sup>e</sup> a déjà des journées relativement longues. Je pense qu'ils ne doivent pas avoir plus 1h, 1h et demi de travail personnel chaque soir. »*

Cette exigence professorale « fait comme s'il était naturel que les enfants s'inscrivent dans la scolarité en tant qu'élève, c'est-à-dire qu'ils se pensent et se comportent de la façon scolairement attendue [...] L'école occulte donc la mise en place d'un travail de transmission de ces « compétences » indispensable à la réussite » (Glasman D., 2011, pp. 155-156). Elle est dite à des collégiens dont les parents n'ont pas l'expérience et les compétences du monde scolaire. Des stratégies familiales apparaissent et se construisent.

Les grands frères et les grandes sœurs qui ont réussi, influent sur le parcours scolaire de l'adolescent en prenant en main sa scolarité. La sœur de Nathanaël en est l'exemple même. Aide-soignante dans une maison de retraite, elle a réussi. Sa mère ne maîtrisant pas la langue française et n'ayant jamais été à l'école, elle s'occupe de la scolarité de son petit frère. Pour ce faire, elle vient tous les deux jours chez sa mère pour vérifier les devoirs, les leçons de Nathanaël. Elle va aux réunions parents-professeurs. Elle lui donne des conseils pour apprendre ses leçons, un cadre de travail strict et suit ses notes :

« Il regarde un peu la télé, il prend le goûter et après il fait les devoirs puis à 17heures, il fait les devoirs avec Authentici-té » (sœur Nathanaël). Lorsque ces notes baissent, elle le punit de télé ou de jeux vidéo pour le pousser au travail et lui permettre de retrouver ses bonnes habitudes de travail :

*« Et heu... quand il révise il peut avoir une bonne note. Et quand il me dit il a révisé et que je révise avec lui les leçons, il a pas appris, je lui dis tu te fous de moi. Des fois, il peut avoir une bonne note quand il a révisé et des fois, pfff, il s'en fout et n'a pas de bonnes notes et après il est puni. Il est puni quand il n'a pas de bonnes notes, pas télé, pas de play, pas son portable, des trucs comme ça, après il boudait et après il travaille et reprend les bonnes habitudes » (sœur Nathanaël)*

Elle l'encourage dans son travail, elle croit en lui et elle le lui dit régulièrement. Nathanaël et les bons élèves du Passeport sixième ont confiance en eux, les émotions qui ressentent au collège sont « content », « ravis ». L'émotion négative ressentie par Nathanaël et Eva est la timidité au début de l'année, par peur d'être victime de moquerie à cause de son handicap pour l'un ou par peur de ne pas avoir d'ami(e)s pour l'autre. Nathanaël a un modèle de réussite, sa sœur qui le soutient et qui l'a inscrite cette année à « l'aide aux devoirs » d'Authentici-té où il va deux à trois fois par semaine pour qu'il puisse faire ses devoirs quand il est absent.

Cadoc a une grande-sœur au chômage depuis deux ans et diplômé d'un CAP couture et et Nino a un grand-frère de 18 ans qui est en seconde professionnelle. Ces frères et sœurs ne sont pas des ressources, ils ne les aident pas et ils n'ont pas aimé leur expérience scolaire :

*« Ma grande sœur, elle a fait l'école ici mais elle s'y connaît pas. Par exemple, ma grande sœur n'a pas d'école. Elle a pas de travail, elle a rien. Elle a eu un CAP styliste couture, mais elle ne peut rien faire. Ça fait un mois, ça fait depuis 2015, elle fait rien, non bien avant, 2014, elle est toujours à la maison elle dort. Ma mère, elle pète un plomb. Du coup elle la force à faire le ménage. Comme moi, quand je suis puni même quand je suis pas puni, je fais le ménage, normal, la cuisine et ma chambre, tout ce que je fais » (Cadoc, 3<sup>e</sup>)*

Nous pouvons émettre l'hypothèse que le parcours scolaire du grand frère et de la grande sœur peut avoir une influence sur celui de l'adolescent quand celui-ci lui apporte un suivi scolaire.

Les encouragements et les attentions quotidiennes semblent être une source de motivation aidant l'adolescent à travailler. Par exemple, les mères de Leila et Eva n'ayant

pas les compétences pour aider leurs enfants dans la compréhension de leurs devoirs, se mettent à côté d'elles lorsqu'elles travaillent, lisent des livres quand elles ont des livres à lire à l'école. Elles connaissent les jours des évaluations importantes et elles les encouragent avant qu'elles partent au collège. Les adolescentes voient leurs mères présentes, elles se sentent soutenues et épanouies, ce qui entraîne des effets positifs sur ce qu'elles ressentent à l'école contrairement aux autres adolescents qui se sentent tristes à cause de leurs mauvais résultats ou les discordent avec les professeurs en lien avec la déception de leurs parents. Lilith a pour spécificité d'avoir une mère professeure d'anglais et ses deux frères sont diplômés (Bac scientifique pour l'un, rentrant en prépa d'ingénieur l'année prochaine et l'autre est diplômé de l'E.P.I.T.A.<sup>30</sup> et dyslexique), elle travaille avec ses deux frères. Elle est aidée et lorsqu'elle n'a pas compris un cours, on lui l'explique. C'est la seule adolescente à être inscrite à des activités culturelles : théâtre, photographie.

Certains parents inscrivent leur enfant dans des associations d'accompagnement scolaire qui aident les jeunes à faire leurs devoirs et à créer des habitudes de travail réutilisables au domicile familial. Eva, Ismaël et Cadoc ont été inscrits dans une association d'aide aux devoirs qu'ils ont abandonné en cours d'année, contrairement à Nathanaël qui y va régulièrement depuis septembre. Ils justifient cet arrêt parce que le local de l'association était trop loin et qu'ils étaient fatigués après l'école. Cela peut montrer leur faible implication dans les apprentissages scolaires. Les parents quant à eux soulignent le manque de bénévoles et le manque de formation et de connaissance des bénévoles.

Tous les parents disent à leurs enfants « va faire tes devoirs », « il faut travailler si tu veux réussir ». La différence se trouve dans le « dire » et le « faire avec » c'est-à-dire, certains parents, faute de temps (contraintes horaires, enfants en bas âge, etc.), par manque de confiance en eux (pas de diplôme) ou d'aide interfamiliale (grandes-sœurs et grands-frères diplômés ; oncles ; etc.) ne se sentent pas légitime à aider leurs enfants donc ils ne font pas avec contrairement aux autres mères. Ils ne comprennent pas pourquoi leur enfant ne travaille pas à la maison et à l'école. Ils essaient de justifier leurs actes :

- Soit par des caractères spécifiques à leurs enfants « fainéants », « bavards », « manque de confiance en lui » :

---

<sup>30</sup> 1<sup>ère</sup> école d'ingénieur en informatique selon le site l'étudiant trouvé à l'URL : <http://blogs.ionis-group.com/epita/2015/03/palmares-ecoles-ingenieurs-etudiant-2015.html>



« Après on est toute pareille, de la petite sœur à la mère, on a toute un énorme manque de confiance en nous ! ça nous ralentit dans tout ce qu'on veut entreprendre. Par exemple, Alexia veut évoluer, elle ne pourra pas parce qu'elle sera bloquée, parce qu'elle se dira, j'arriverai pas en fait et c'est ça le problème. Pour Alexia, son seul et unique problème c'est ça parce qu'elle a les capacités. Si moi, je l'ai eu ma sœur elle peut les avoir. C'est sûr, on a des capacités mais on se donne pas les moyens d'arriver et on a pas confiance en nous » (mère Alexia).

- Soit par l'environnement (le collège et les pairs) :

« Déjà (le collègue) c'est pas fameux, vous savez il a une réputation un peu. Là, je le mets la parce que c'est à côté. Mais avec tous les copains qu'il y a dans l'école ; ça vient le même problème avec (l'école élémentaire), là je peux, là je peux, je peux toujours un problème, toujours un mot dans le carnet, là je peux pas, je peux pas plus là, c'est moi qui devient folle, tous les jours c'est quelque chose, c'est Nino, je peux plus, ma tête je peux plus avec tous les problèmes que j'ai » (mère de Nino)

- Soit par les professeurs qui n'utilisent pas la bonne méthodologie et/ou stigmatisent leur enfant :

« Car nous c'est l'éducation, et eux c'est la pédagogie. C'est plus nous, c'est eux. Il y a un niveau de réussite, ce n'est pas rien. Ils sont défaitistes dès qu'ils me disent il faut les voir, je n'ai pas envie, il y a que des trucs négatifs sur leurs gamins. La prochaine fois, je vais leur dire de se remettre en question. » (Mère de Juliano)

Dans ces extraits, le poids de l'institution scolaire pèse sur le quotidien des familles avec un adolescent en difficulté scolaire. Ils se sentent stigmatisés et la stigmatisent en retour comme lieu de répression. En effet, ces adolescents sont les premiers à ne pas faire leurs devoirs et à bavarder. Ce qui entraîne des mots et des rencontres parents-professeurs régulières :

« La rentrée n'a pas été aussi cool, son carnet est rempli pour des bavardages, un crayon tombé, une gomme oublié... » (mère Juliano)

« Non, vous savez moi, ce n'est pas la faute des enseignants, ce n'est pas le cas. Mais je pense qu'il y a un peu, vous savez quand mon fils laisse tomber quelque chose, il va le ramasser, l'enseignant elle le voit, et il dit qu'il fait quelque chose, qui fait exprès, je ne sais pas quoi. Parfois mon fils, il me dit que c'est pas lui. Mais comme Nino est visé, vous savez moi je connais l'histoire, je suis passé par là, à l'école. Pas le collègue, car je n'avais pas d'argent pour partir au collège, mais je sais comment ça se passe quand un garçon s'est visé après, ça peut rien, ça peut rien faire. » (Mère Nino)

Les mères inconsciemment prennent la défense de leurs enfants en avouant à demi-mots que les professeurs stigmatisent leurs enfants pour des « pacotilles » et que quoi qu'il fasse leur enfant aura toujours tort.

La stratégie de la « carotte », je t'achète la dernière PS4 si tu me rapportes un bon bulletin, ou je te confisque ton portable sont également utilisés par les parents pour donner aux adolescents en difficulté envie de travailler et lorsque le jeune ne réussit pas, la sanction tombe (confiscation, violence physique et psychologique etc.) :

*« En fait, elle a ramené un garage de voiture, toi t'a la poupée. Voilà. Il était trop bien ce garage, j'aurai pu même le garder jusqu'à 90 ans, il était trop bien. Il y avait des petits trucs. En fait, le garage était grand. Non, je ne l'ai pas gardé, car j'ai ramené une mauvaise note, il a ramené son pied et il l'a déchiqueté. » (Ismaël, 4<sup>e</sup>)*

Cette stratégie est utilisée dans les familles où les adolescents ont des problèmes à l'école et n'arrivent pas à répondre aux attentes de l'institution. Elle ne permet malheureusement pas à l'adolescent d'avoir des meilleurs résultats et sa mise au travail.

Ces adolescents qui n'aiment leur image de mauvais élèves ou d'élèves perturbateurs souhaitent avoir des bonnes notes pour que leurs parents et leurs professeurs soient fiers d'eux. Ils savent que cela passe par un travail à la maison. Ils n'ont pas compris les règles implicites de celui, comme la régularité. Alexia en est l'exemple même, elle a travaillé « comme jamais » son brevet d'histoire qu'elle n'a pas eu :

*« Il y a un mon brevet blanc et j'l'ai pas eu. Alors que j'ai révisé, j'ai révisé, j'ai révisé, surtout l'histoire. J'ai jamais autant révisé que le brevet et j'ai pas eu le brevet d'histoire et ça, ça m'a, ça m'a pff, voilà ça me donne plus envie de travailler. Et j'ai, j'ai plus envie de rien faire. Je me dis en fait, t'apprends mais ça sert à rien et en plus ils nous notent pas, ils nous notent de façon... [...] pour mon brevet blanc j'ai passé toute ma soirée, j'ai consacré ma soirée, j'ai commencé de 18h jusqu'à minuit j'y étais encore sur mon cahier. »*

Ces propos irréalistes attestent qu'elle n'a pas acquis la méthodologie du travail scolaire à l'extérieur en croyant qu'on peut apprendre six mois d'histoire en une soirée.

Ces jeunes ressentent pour la plupart des émotions négatives à l'école telles que la « tristesse » ou la « colère » lorsqu'ils ont de mauvais résultats. Ils sont également « épuisés » et « ennuyés » en classe parce qu'ils n'arrivent pas à donner un sens à leur apprentissage et ils n'arrivent pas à définir leur place et celle du professeur :

*« Je ne vais jamais laisser le dernier aux professeurs parce que ils m'énervent, ils veulent toujours avoir le dernier mot et croient que nous sommes juste là pour travailler, et faire nos leçons. Déjà, on a même pas le droit de travailler. Autant de règles ! On a même pas le droit de travailler. Mais ils ont de la chance. Je ne sais plus c'était sur quoi... Liberté, égalité, fraternité, il y avait un code que les enfants n'avaient pas le droit de travailler normalement, alors qu'on travaille même pas, ils ont de la chance qu'on veut apprendre ». (Juliano, 6<sup>e</sup>)*

*« Pas du tout. Des fois oui, des fois non. Pourquoi ils disent les professeurs, oui, genre, dès qu'il y a une bêtise ; ils disent tout le temps au professeur. J'aimerais vous rencontrer pour vous dire que votre fils s'est calmé. Ils contactent jamais ! Eux aussi, ils abusent les professeurs, il faut pas dire qu'ils abusent pas. Eux aussi ils abusent. Je vais vous contacter alors qu'on fait des efforts. A part madame X qui envoie des messages. Mais les professeurs jamais de la vie, ils envoient des messages ». (Ismaël)*

Leurs propos mettent en avant l'importance de l'encouragement. En effet, leurs difficultés se répercutent dans la famille avec des discussions centrées que sur les difficultés. L'adolescent voudrait être encouragé et valorisé quand il répond aux attentes de l'institution scolaire.

Les mères de Nico et Cadoc, cette année, n'espèrent plus rien de leurs enfants, elles ne les poussent même plus à travailler. Elles cherchent des stratégies pour que l'année prochaine leurs enfants réussissent, tel que le changement de collège pour effacer les ardoises à zéro. Le fait de ne plus croire en leur adolescent peut favoriser le découragement et le décrochage progressif de celui-ci.

Les devoirs à la maison relèvent de nombreux enjeux : le nombre d'heures travaillées, la méthodologie d'apprentissage, la compréhension des objectifs d'apprentissage des adolescents et l'attente du corps enseignant sur les devoirs à la maison. Les bons élèves font leurs devoirs régulièrement et prennent plus de temps que les adolescents en difficulté qui semblent abandonner dès qu'il y a une incompréhension ou une déception liée à une note. Nathanaël, Leila, Inès et Lilith travaillent environ une heure et demi par jour et sont accompagnés par l'un de leur parent. Les autres adolescents travaillent uniquement lorsqu'ils ont des devoirs notés ou des contrôles et sont aidés ponctuellement par un membre de leur famille. Quant à Cadoc et Nino, ils ne travaillent presque plus et n'ont pas d'allié dans leur entourage pouvant les accompagner scolairement. La corrélation entre temps de travail à la maison et réussite scolaire ne permet pas de savoir si c'est le fait d'être un bon élève qui fait davantage travailler ou le fait de travailler davantage qui permet de réussir (Glasman 2005 in Barrère 2009). L'institution influence grandement les pratiques familiales de suivi à la scolarité en jugeant, en sanctionnant l'élève et sa famille quand les difficultés apparaissent. Le suivi régulier des devoirs, la compréhension des parents, des attentes de l'institution scolaire semblent expliquer les inégalités de parcours chez les adolescents du passeport sixième.

### 2.3.3. L'expérience du passeport 6<sup>e</sup> : « Dommage que l'école ne soit pas comme ça »

L'expérience des adolescents et des parents sur ce programme permettent de relever les manquements de l'institution et les pratiques professionnelles qui favorisent le bien-être des familles. Les adolescents et les parents ont un discours plus que positifs sur le passeport 6<sup>e</sup>, ils souhaitent tous que ce programme continue tout au long du collège. Les différents témoignages parentaux montrent une certaine méfiance, envers les professionnels qui suivent leur enfant. Par exemple la mère de Lilith à cause des mauvaises expériences qu'elle a vécues avec son fils aîné dyslexique, qui a arrêté le collège en 4<sup>e</sup> parce que l'institution n'avait pas réussi à l'inclure du fait de son handicap :

*« Je me suis méfiée, que ça soit un psy, ou une autre organisation car tout ce qu'ils ont proposé est mal adapté. Les organisations, sont très fixes, ils voient leur méthode, ils ne s'adaptent pas aux besoins de l'enfant [...]. Ça se termine après la sixième c'est vraiment dommage, ils ont besoin de ça. Les jeunes en ont vraiment besoin. » (mère de Lilith)*

La mère de Lilith met en avant le caractère inclusif du passeport 6<sup>e</sup>. En effet, lors des vacances de la Toussaint, les outils mis en place ont favorisé le vivre ensemble, le respect, la confiance en soi, la confiance aux pairs et aux adultes. L'objectif était de créer un lieu de bienveillance où tous les adolescents avaient leurs places. De nombreux adolescents ont appuyé la bienveillance des professeurs du passeport sixième et l'atmosphère qui favorisent la mise au travail : *« Pour mieux m'aider pour mes leçons, pour progresser aussi. Je suis timide, ça m'aide en plus. Heu parfois j'ai du mal à m'intégrer et ça va mieux » (Éva, 6<sup>e</sup>)*. Pour ce faire, un temps de parole était prévu, autour des thématiques rencontrés par les adolescents (relation avec les professeurs, que penses-tu du collège, etc.), et des activités socio-culturelles (jeux de carte, jeux de rôle, etc.) pour favoriser la cohésion et le travail en groupe. Chaque jeune avait sa place et ses compétences étaient valorisées par l'animateur qui le poussait à être acteur de ses savoirs en allant aider ses pairs. Par exemple, Lilith est bilingue, elle a donc aidé ses camarades en anglais. Pour cette jeune fille dyslexique, suivi par un A.V.S. depuis son CM2, aidé les autres lui permet de d'inverser les rôles et de ne plus être que l'« être aidé » mais « l'être qui aide ». Pareillement pour ces jeunes sont conscients d'être dans ce dispositif à cause de leurs difficultés scolaires ou comportementales. Leur dire qu'ils ont des savoirs, des compétences qui peuvent leur servir et servir leurs camarades les valorisent.

*« Ouai je m'en rappelle c'était un bon souvenir quand même. Je ne sais pas si c'était en 6e. ça c'était bien. Oui ça m'a beaucoup aidé, ça m'a beaucoup aidé, ça m'a beaucoup aidé. J'étais avec mes amis, donc on travaillait ensemble et tout, et tout, on passait l'après-midi ensemble. C'était vraiment bien. Ça m'a beaucoup aidé, je faisais mes devoirs avec, avec eux, le directeur ou un autre jeune. Le directeur nous aidait vraiment. Le directeur m'a vraiment aidé. » (Alexia, 3<sup>e</sup>)*

Le passeport 6<sup>e</sup> favorise le travail avec les pairs, par exemple les adolescents ont commencé à travailler en groupe, à aider leurs camarades de manière autonome et venait voir l'animateur lorsqu'ils se trouvaient face à une impasse.

Les adolescents ont également mis en avant la « gentillesse », la « flexibilité », le « sérieux » des intervenants qui les considèrent comme des personnes à part entière et non plus comme élèves. En effet, nous sommes faces à des adolescents qui n'ont pas confiance en eux et qui pour plupart ne se pensent pas intelligent parce que pour eux l'intelligence est en lien avec réussite scolaire.

*« Pour moi, je ne suis pas intelligente, j'sais pas si c'est parce que parfois on me dit, Alexia t'es bête, en fait, t'es vraiment bête et je me dis oué j'suis bête. Même des fois ma famille elle me dit ça, ils disent ça peut-être pour rigoler, mais moi je le prends vraiment en compte, je le prends vraiment pour moi. Je le prends vraiment, je suis vraiment bête » (Alexia, 3<sup>e</sup>)*

C'est pour cela, que lorsque l'adolescent ne souhaite pas travailler ou quand il n'a pas de devoir, l'animateur propose des activités pédagogiques favorisant l'expression de l'adolescent et son estime de soi : jeux, discussions, goûter, etc. Comme nous l'avons vu précédemment, les adolescents sont demandeurs de ces relations privilégiées, avec l'adulte et les pairs, qui disparaissent lors de leur entrée au collège.

*« Vous êtes sérieux, mais vous aimez bien rigoler avec nous et c'est ça qui est bien, faut pas tout le temps être stricte, il y a que ça la priorité, en faisant des blagues, des trucs comme ça. Ça nous fait, en nous faisant travailler tout en rigolant ça nous, j'sais pas ça nous met dans l'ambiance, on est existé, pendant les vacances, on s'amuse, des trucs comme ça. Le lendemain, on est existé de revenir, au moins aujourd'hui, hier c'était bien, j'espère aujourd'hui ça va être comme ça car c'est super cool comment ils nous font. C'est vrai que j'aime bien. » (Leila, 6<sup>e</sup>)*

Certains adolescents ont assimilé le passeport 6<sup>e</sup> à l'augmentation de leurs résultats scolaires et justifient les difficultés qui ont suivi la fin de ce programme :

*« J'ai commencé avoir des 9, des 7, je suis passé dans le Passeport 6e et ça a fait monter ma moyenne. Je suis passé à 12. Je suis monté de 4 à 5 points pour le 2e trimestre. Après le troisième trimestre, ça à un peu descendu, c'est passé à 11, mais c'était toujours aussi bien, après il y avait plus rien. Pour la cinquièmes la quatrième, je suis descendu à 6, 8, 9, après je suis resté bloquer à ça. La 3e, le premier trimestre, premier trimestre aussi je*

*suis arrivée avec 6, 7, 8 entre ces 3 là. Je vais arriver à 5. C'aurait été super oué. Passeport collègue, passeport scolarité du primaire jusqu'à fin de lycée. » (Cadoc, 3e)*

*« Mes notes, je trouve que depuis je suis à Authenti-cité mes notes augmentent de plus en plus. (Éva, 6e)*

Le discours de ces adolescents pose questions, sur la nature du soutien. En effet, ils perçoivent une corrélation qui montre un état de dépendance particulièrement préjudiciable entre l'augmentation de leur note et la nature de l'accompagnement. C'est-à-dire que sans celui-ci, ils ne pourraient pas réussir.

Le passeport 6<sup>e</sup> est également utilisé comme un outil par les adolescents pour avoir plus de temps libre le week-end et pour s'améliorer dans certaines matières :

*« Pour que je fasse mes devoirs et que je sois bien samedi et dimanche. Après ça m'aide à m'améliorer dans certaine matière, et comme ça je veux mieux comprendre, comme tu nous as fait un petit cahier, mieux comprendre comment faire à l'école et comment apprendre » (Juliano, 6<sup>e</sup>)*

Saveria est l'unique adolescente à évoquer les contraintes horaires du passeport 6<sup>e</sup> pendant les vacances scolaires qui sont les mêmes que pour le collège : *« On devrait tous commencer à 10h, je trouve que c'est beaucoup mieux que tout le monde commence à 10 heures » :*

*« Nan je n'ai pas aimé. Parce que je ne voulais pas venir. Je sais pas. Déjà c'était tôt le matin, j'aimais pas... encore ça serait vers 10 heures je serais partie toute contente mais là je suis à peine réveillée je dois aller m'habiller (ton boudant) [...], en tout cas je ne voulais pas venir. Bah je n'avais pas envie de venir, encore, si c'était le soir je sais pas, Ça m'aidait mais je n'avais envie de démarrer, genre, comment dire, je n'avais pas envie de de me déplacer de chez moi à ici ... » (Saveria)*

Ces propos montrent qu'elle ne fait pas une grande différence entre le passeport 6<sup>e</sup> et le collège. En effet, tous les adolescents de l'enquête n'ont pas été suivi par les mêmes animateurs et en fonction de leurs expériences professionnelles, la pédagogie mise en place n'est pas la même.

Pendant les vacances scolaires ou pendant l'accompagnement scolaire de deux heures par semaine, la productivité des adolescents n'est pas la même. Certains adolescents vont utiliser ce temps pour avancer le plus possible, pour demander de l'aide sur les leçons non comprises, etc. Ils travailleront deux heures en moyenne. D'autres discuteront beaucoup avec l'animateur avec lequel ils partageront leurs expériences scolaires, leurs doutes et les injustices rencontrées. L'animateur doit pousser les adolescents à travailler et

les soutenir à chaque instant dans leurs apprentissages. Ces adolescents ont peur de travailler et de ne pas voir leurs efforts récompensés. Ils travaillaient en moyenne une à deux heures par semaine dans le cadre du passeport. Le dernier adolescent qui se trouve être Nino, n'a pas apporté une seule fois ses devoirs lors des vacances scolaires de février. Il venait pour se sociabiliser avec les autres adolescents.

Les adolescents utilisent le passeport de différentes manières. Les bons élèves cherchent des animateurs compétents pour les aider dans des matières bien précises. Les funambules recherchent une oreille attentive, un soutien et un animateur les aidant à se mettre au travail et Nino cherche un lieu de sociabilisation pour rigoler et parler avec des garçons de son âge.

Quant aux parents, les uns l'utilisent comme un outil supplémentaire pendant une année et regrettent son arrêt :

*« Bah les autres ils me disaient au ma fille fait partie du passeport pour la sixième, moi je sais pas, je n'ai pas eu trop d'écho, je sais que c'était comme ça, mais vite fait quoi, globalement. Bah nan, vite faite quoi, elle fait partie du passeport 6<sup>e</sup> et encore, quoi, c'est comme si c'était une honte quand. Ouai les gens l'ont pris, ouhh c'est chaud, ah ouai, c'est ololala, ma fille a 0, elle est dernière, elle a pas de QI, tu vois. Bah ouai au contraire, c'est très bien si mes enfants peuvent aller tous au passeport pour la 6<sup>e</sup> ça m'arrangerait » (mère de Saveria)*

Le discours de cette mère montre également, le regard de ses pairs sur les difficultés de sa fille. Les adolescents inscrits dans ces programmes ne sont pas que jugés par l'institution mais également par leur entourage :

*« L'aide au devoir, c'est moi qui lui ai dit, ils vont t'aider, ils sont vraiment derrière toi. Si tu comprends pas ils vont t'expliquer. T'as une chance vas-y. en plus c'est restreint, en plus ils t'ont pris, si t'avais pas été pris, tu serais déçu. Ils t'ont pris, vas-y ! ça l'a beaucoup aidé, avec lui ça faisait un plus. [...] Je suis son professeure, son deuxième. Je suis toujours derrière lui. Si j'avais pas été là, il aurait chuté ». (Sœur Nathanaël)*

*« Il faut que je la pousse sur ça, la 5<sup>e</sup>, t'auras pas Authenti-cité, t'auras pas l'aide aux devoirs, il faut que je me renseigne. Moi je vais l'inscrire car elle aura des difficultés, je sais. Il y a son père qui l'aide et il y a son oncle qui est un bon professeur, bah il était, il a étudié beaucoup. Il a fait beaucoup d'étude. Son oncle est dans les maths il est très bien. Il est très bien. Il est monté, il a pas pu monter car il fallait un grade. En fin compte, il bosse bien avec ses garçons, c'est lui le premier. Il bosse car quelqu'un qui est derrière lui. Il vérifie les contrôles dès qu'il rentre » (Mère Leïla).*

D'autres, le considèrent comme un complément au suivi quotidien de leurs enfants et malgré le regret de l'arrêt de cette aide, réfléchissent à des alternatives. Par exemple,

avec la recherche d'une association pouvant accueillir leurs enfants ou avec des aides familiales (frères, oncles, etc.). Elles connaissent les lacunes de leurs enfants et les matières qu'ils doivent travailler en priorité. Elles savent que quoi qu'il arrive, elles continueront le suivi quotidien de leur enfant. Le passeport 6<sup>e</sup> est une chance et sont demandeuses d'un retour régulier des professionnels du passeport 6<sup>e</sup> sur l'évolution de leur enfant.

La manière dont les familles utilisent le passeport 6<sup>e</sup> renvoie à « la bonne distance » évoquée par D. W. Winnicott qui « *réside dans ce difficile équilibre entre un encouragement proche pour être efficace et suffisamment éloigné pour laisser le sujet à trouver son propre chemin et se convaincre de sa capacité autonome à répondre aux exigences du monde* » (p.82) Les familles qui ont instauré un suivi scolaire avant le passeport 6<sup>e</sup> sont autonomes et l'utilisent comme un bonus de deux heures supplémentaires sur le rythme mis en place à la maison (5 à 8 heures/semaines). Alors que dans les autres familles le passeport 6<sup>e</sup> est le seul lieu où les adolescents sont suivis, c'est-à-dire deux heures par semaine. Une inégalité apparaît entre les adolescents qui font leurs devoirs avec leurs parents et les autres. Le passeport 6<sup>e</sup> tend à accentuer les inégalités d'heures de travail des adolescents entre eux... malgré la volonté du P.R.E. de réduire les inégalités au sein des familles.

### 3. Parcours atypiques, entre réussite et décrochage, esquisse d'une typologie.

*« Il s'ensuit que ces exclus de l'intérieur sont voués à balancer, en fonction, sans doute, des fluctuations et des oscillations de ses sanctions, entre l'adhésion émerveillée à l'illusion qu'elle [école] propose et la résignation à ses verdicts, entre la soumission anxieuse et la révolte impuissante »* (Bourdieu P. (dir.), 1993, p. 921).

#### 3.1. Saveria, l'élève moyenne moins en colère contre l'institution

Ce sont les vacances de février et j'attends Saveria. J'ai croisé sa mère ce matin qui m'a dit qu'elle me l'envoyait suite à ma demande de la veille. Elle arrive à 11h30, en



trottinette. Grand sourire, regard curieux et pétillant, elle m’apostrophe : « j’espère que tu as du temps car j’ai pleins de choses à te dire ». Elle me connaît bien, je la vois régulièrement à l’association. Sa mère est une bénévole active. L’entretien durera plus d’une heure. Les nombreuses questions que posera Saveria feront la spécificité de l’entretien. Lorsqu’un sujet la consterne, tels que les notes, les devoirs et les échanges avec ses professeurs, elle chuchote et joue avec sa trottinette.

Ses deux parents sont ouvriers et non diplômés. Elle est issue d’une famille nombreuse. Sa mère est passionnée par l’actualité, c’est une femme qui débat et discute.

Au début de l’entretien, Saveria se décharge, contente d’avoir une oreille attentive. Elle reproche essentiellement à ses professeurs de l’ignorer lorsqu’elle essaie de participer, de leurs injustices envers elle et ses camarades. Un début de stigmatisation apparaît avec des phrases redondantes dites par eux : « *Oh ! t’as tout le temps un truc à dire* ». Elle ne comprend pas pourquoi ce sont toujours les mêmes personnes qui sont visées lorsqu’il y a des bavardages ou du chahut alors que toute la classe parle.

Elle se considère moyenne. Son année de 6<sup>e</sup> était convenable malgré la mise en garde de ses professeurs sur son travail irrégulier et son manque de concentration en cours. Elle a commencé son premier trimestre de 5<sup>e</sup> par un blâme de travail à cause de son « *quasi total manque d’intérêt vis à vis de son apprentissage* ». Ces professeurs souhaitaient ainsi qu’elle se ressaisisse et comprenne les enjeux de sa scolarité mais cela n’a pas l’air de fonctionner parce que le Blâme la démotive.

Cette adolescente comprend les enjeux de sa scolarité « *c’est pour mon avenir* », « *avoir un métier* », « *être autonome et riche* ». De plus si elle pouvait changer quelques choses chez elle, elle souhaiterait être « sérieuse » et « autonome », deux qualités dites importantes pour réussir à l’école. L’institution lui demande d’être moyenne et elle l’a intégré. Elle pense pouvoir mieux faire mais pour l’instant elle ne perçoit pas l’intérêt de travailler. Elle est dans cette sorte de théorie de l’économie des échanges scolaires « *comme pour donner un fondement rationnel à l’art de survivre au moindre coût dans l’univers protégé de l’école* » (Bourdieu P. (dir.), 1993, p. 930).

Son début de scolarité en primaire est marqué par de nombreuses absences professorales. Au CP, elle se souvient de sa « prof gothique » avec qui elle ne travaillait jamais, faisait tout le temps sport et pouvait dessiner sur ses bras. Dans un premier temps, elle en parlait avec regrets. Puis elle a réalisé l’importance de cette classe et les soucis

engendrés dans sa scolarité postérieure : « C'est là où on apprend à lire, non ? ». En effet, en CE1 elle a été dans un programme d'aide dispensée par le Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (R.A.S.E.D.) à cause de ses difficultés en lecture.

*« Manifestations émotionnelles et/ou affectives, besoin d'accompagnement, peut se bloquer (besoin de réassurance, intolérance à la frustration, sensibilité aux résultats dans les apprentissages). Motivées, bonne culture générale, bonne compréhension des textes, mais problèmes de décodage » (professeur R.A.S.E.D.)*

En CE1, sa professeure était toujours absente parce qu'elle était enceinte. Cela n'a pas facilité son année de CE2 qu'elle a redoublé suite à une décision de sa mère et non de sa maîtresse. Cela a été un événement douloureux dans sa vie d'élève car « *j'avais les capacités de réussir* » (Saveria). Pour prendre de la distance sur cet événement, elle m'affirme que quatre à cinq élèves de sa classe ont également redoublé, et qu'elle n'était pas la seule. Ce fut également une souffrance par rapport au regard porté sur son redoublement par ses anciennes amies qui ont arrêté de lui parler l'année d'après. Deux mondes lui sont apparus, ceux qui réussissent et ceux qui redoublent.

Sa meilleure année fut celle de CM2, elle aimait l'ambiance, malgré un professeur « violent ». Il attrapait les élèves par leurs habits ou partait lorsque la classe était trop dissipée. Cela peut s'expliquer par le fait que dans ce quartier les scènes de violence font partie du quotidien et que la manière de faire de l'enseignant s'approchait de la culture connue par la collégienne.

Quand je lui demande de me parler de ses difficultés, elle me répond en « matières détestées souvent en lien avec l'amour ou le désamour d'un professeur (Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y., 1992). En effet, ses résultats fluctuent en fonction de l'entente avec son professeur et cela se perçoit sur son bulletin. Les notes sont extrêmement importantes pour elle. Dès qu'elles sont en dessous de 10, elle est triste et à peur de la réaction parentale. La note représente sa valeur en tant qu'individu.

Au collège, une de ses matières préférées est le français malgré les grosses difficultés rencontrées en orthographe. Elle continue à travailler dans cette matière même si elle pense que c'est impossible pour elle de progresser. Sa mère et son oncle lisent beaucoup de livres ce qui peut expliquer l'intérêt pour cette matière.

Depuis que Saveria est en primaire, elle est indisciplinée, répond aux professeurs et est considérée comme une élève qui ne s'intéresse pas à l'école. Les propos ci-dessous rentrent en résonance avec l'appréciation globale de son 1<sup>er</sup> trimestre de 5<sup>e</sup>.

*« Malgré une bonne culture sociale, littéraire et culturelle, Saveria persiste à ne rien faire et répondre aux adultes. A l'écrit, cela reste très difficile. Les maths sont aussi un problème. Saveria passe au CE2 sans avoir acquis la moitié des savoir de CE1 à cause de son manque d'intérêt pour l'école et de son état d'esprit (Professeure de CE1)*

Qu'elles sont les raisons qui expliquent la stagnation des appréciations professorales ? Quels sont les effets de ces appréciations sur l'estime de soi de Saveria. Saveria ne se considère pas intelligente et n'a pas confiance en elle. Est-ce le fait d'entendre depuis l'élémentaire, qu'elle n'aime pas l'école, qu'elle ne travaille pas et qu'elle est insolente ?

Saveria est une adolescente qui considère son professeur comme son égal. S'il élève le ton, elle l'élève, s'il crie, elle crie. Le rapport de force est inversé : *« Je lui dois respect mais elle aussi elle me doit respecter, ça va dans les deux sens ! »*. Elle attend beaucoup de son professeur. Il doit la complimenter lorsqu'elle se tient bien en classe et qu'elle a des bons résultats. Si ses professeurs ne remarquent pas ses efforts pour être une « bonne élève », elle ne voit pas l'intérêt de continuer les efforts et reprend les bêtises. Les vœux pour modifier le collège sont avant tout, des contraintes administratives cela montre que la relation de confiance instaurée avec le professeur n'est pas brisée.

Saveria n'apprécie pas lorsque ses parents viennent à l'école. Elle a l'impression que les professeurs font exprès de créer des conflits à l'intérieur de sa famille en mentant et en donnant une image d'elle qu'elle ne perçoit pas. Elle souhaiterait qu'ils appuient ses efforts et non ses faiblesses. La définition du rôle de l'élève n'est pas ancrée pour cette adolescente.

Dans son école primaire Saveria n'avait pas de devoirs. C'est une grande nouveauté pour elle. Elle ne comprend pas à quoi ils servent. Tout au long de la discussion sur les devoirs, elle aura une voix boudeuse. Elle n'a pas de méthodologie, elle travaille (Deslandes R., 2008) quand ce sont des devoirs maisons notés, ou lorsqu'elle a un contrôle.

Elle a de nombreuses personnes qui sont disponibles pour l'aider son père en maths, sa mère en français, et son grand-frère en terminal professionnel. Mais l'aide est ponctuelle puisqu'il n'est pas imposé par sa famille. Elle demande de l'aide rarement à son père car chaque fois, il s'énerve car elle ne comprend pas ce qui lui explique. Un jour sa mère m'a dit de manière informelle : *« J'en veux à son père, c'est à cause de lui que Saveria bloque à*

*l'école. Quand elle apprenait à lire, il n'arrêtait pas de lui crier dessus et maintenant elle bloque, elle n'a pas confiance en elle* ». Cooper (2000 cité dans Deslandes, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008) apporte une nuance sur l'accompagnement des devoirs par les parents. Cela peut être une source positive lorsque les devoirs sont complétés et examinés, ou une source négative quand l'implication des parents est inappropriée et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant. Les devoirs et les leçons semblent être une source de stress, dans certaines familles plus que d'autres, notamment dans les familles non traditionnelles (monoparentales, recomposées, etc.).

Saveria aime passer son temps avec ses copines, en « traînant » sur des bancs après le collège, en mangeant à Macdo ou en allant au cinéma et lorsqu'elles ne sont pas là, envoyer des messages sur les différents réseaux sociaux. Lorsqu'elle est toute seule, elle regarde des vidéos de You tubeurs ou des séries américaines de teenagers. C'est une jeune fille qui a des amis avec de bonnes relations sociales. Malgré les contraintes horaires parentales, elle est libre. Cela s'explique par le fait que sa mère soit connue dans tout le quartier et que quoiqu'il arrive, il y aura toujours un voisin qui répétera ce que sa fille a fait.

Dans 20 ans, elle se voit en femme indépendante avec un « *métier et de l'argent* ». Elle veut être vétérinaire ou travailler dans une usine Haribo pour rapporter pleins de bonbons ; des volontés d'orientation enfantine.

Saveria, Alexia, Juliano et Ismaël sont des adolescents funambules c'est-à-dire, ce sont des élèves en difficulté qui à tout moment peuvent décrocher. En effet, leurs comportements déviants éclairent leurs souffrances liées à la stigmatisation de l'institution sur leur personne, comme si la stigmatisation s'amplifiait avec le temps jusqu'à un point de non-retour où le départ dans un autre collège, ou dans une autre ville apparaît pour la famille et les adolescents comme la seule solution. Ces familles, en effet, pensent qu'il existe une forte corrélation entre difficultés scolaires de leurs enfants et stigmatisation de leurs enfants par l'institution.

Ces adolescents et leurs familles, connaissent le chômage et les emplois précaires. Ils savent que la réussite scolaire est la condition *sine qua non* pour avoir un beau métier, une belle maison, avoir de l'argent. Pour ce faire, la famille soutient leurs enfants comme ils peuvent, ils les insistent à travailler, les poussent à l'effort sauf que les adolescents ne

font pas leurs devoirs régulièrement comme les adolescents qui sont suivis quotidiennement par leur mère ou par leur sœur. Le passeport 6<sup>e</sup> permet à ces jeunes d'être suivis scolairement par une personne extérieure. Mais comme nous l'avons vu précédemment cet accompagnement varie en fonction de l'animateur, de sa pédagogie et de sa disponibilité.

Ces adolescents ont beaucoup d'amis, ils sont souvent « chef de fil ». Ils soutiennent leurs copains lorsqu'il y a des injustices, racontent à leurs parents la dérive des professeurs. Mis à part Alexia qui est légitime dans ce rôle parce qu'elle est déléguée, parce qu'elle a acquis des compétences dans l'argumentation ainsi que dans le débat et a compris que quoi qu'il arrive, les adultes ont toujours raison. Les autres sont mis sur la touche, et les exclusions, les convocations parentales, les heures de colle, les mots dans les carnets sont leur quotidien. Ils essaient vraiment de sortir de cette spirale vouée aux blâmes, aux avertissements de travail grâce à des matières qu'ils aiment (français, mathématiques, anglais, etc.) mais le groupe des pairs remportent souvent leur attention, car ils apparaissent comme leur unique soutien face à la violence symbolique de l'institution. Ces adolescents sont appelés les funambules parce qu'ils essaient tant bien que mal à rester dans le système scolaire en essayant d'avoir la moyenne.

### 3.2. Cadoc le décrocheur qui rêve de se raccrocher.

*« Les élèves ou les étudiants issus des familles les plus démunies culturellement ont toutes les chances de n'obtenir, au terme d'une longue scolarité souvent payée de lourds sacrifices, qu'un titre dévalué ; et s'ils échouent, ce qui est encore le destin le plus probable pour eux, ils sont voués à une exclusion sans doute plus stigmatisant et plus totale que par le passé » (Bourdieu P. (dir.), 1993, p. 917)*

Silhouette frêle, manteau trop large, grand sourire curieux, tel m'est apparu Cadoc. Il a 14 ans et demi et il est en 3<sup>e</sup>. Il me reconnaît de suite. En effet, l'année dernière, je l'ai aidé lors de l'accompagnement scolaire d'Authenti-cité. L'entretien s'est déroulé pendant les vacances de février, dans un café proche de son domicile. Il prend un coca-cola. Il a l'air à l'aise et content d'être sorti de son domicile. Il se confie assez vite. Nous discuterons plus de 2 heures sur sa vie au collège, de ses amis, sa famille, de ses espoirs et de ses déceptions.

Il vit avec sa mère, son beau-père, ses trois sœurs, âgés respectivement de 21 ans, 3 et 6 ans. Depuis le divorce de ses parents, il voit peu son père. Ses deux parents sont issus de l'immigration algérienne, ce sont des « blédards » comme me dira Cadoc. Sa mère est en congé parental et en recherche de travail, elle m'a expliqué que les temps sont durs pour les personnes sans diplômes et ayant un accent du sud. Son beau-père est plombier. Il a toujours vécu à Nanterre, ses parents sont arrivés en France il y a 20 ans.

Lors de notre entretien, il me parlera principalement de ses relations avec ses pairs. Entre violence, pour ne pas être une victime, et soutien dans la construction de soi, de ses expériences avec ses professeurs qui chavirent entre affrontements, stigmatisations ignorances et bons moments. Et pour finir de sa famille, ces femmes qui ont « toutes des problèmes de filles ». Son père il ne m'en parlera pas, la seule question qui aura pour réponse un long silence.

Lorsque Cadoc me parle de son collègue, les professeurs apparaissent très rapidement comme une problématique pour son épanouissement et sa réussite. Comme il est dans un petit collège où la majorité des professeurs restent plusieurs années, malgré sa bonne volonté de faire table rase sur le passé pour son année de 3<sup>e</sup> ayant un passif lourd d'élève qui « *peine à murir dans sa scolarité [...], qui doit apprendre la rigueur, la concentration et le travail* »<sup>31</sup> avec cinq blâmes et deux avertissements de travail depuis le début de sa sixième, il est difficile pour lui de changer d'image.

*« Je suis monté de 4 à 5 points pour le 2<sup>e</sup> trimestre. Après le troisième trimestre, ça à un peu descendu, c'est passé à 11, mais c'était toujours aussi bien, après il y avait plus rien. Pour la cinquième et la quatrième, je suis descendu à 6, 8, 9, après je suis resté bloquer à ça. Avec des blâmes de travail tout ça, quatrième toujours la même chose, la même chose que la 5<sup>e</sup>, blâmes tout ça. La 3<sup>e</sup>, le premier trimestre, premier trimestre aussi je suis arrivée avec 6, 7, 8 entre ces 3 là. Je vais arriver à 5, sauf si le stage me fait remonter car je viens de finir, ça peut me faire remonter ».*

Dans les quartiers prioritaires, la grande difficulté des établissements est de garder les mêmes professeurs pour créer des projets pédagogiques dans le temps et connaître les élèves. Cette situation dessert Cadoc qui est conscient des conséquences d'avoir les mêmes professeurs lorsqu'on a un passif de « mauvais élève » et qu'on souhaite changer d'image. Comme son propos l'illustre « *Ma prof de français, je l'ai toujours eu, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, la malchance. Là ce qui s'est passé en 3<sup>e</sup>, elle me calcule plus* ».

---

<sup>31</sup> Appréciation globale du troisième semestre de quatrième avec un blâme de travail.

Cette année de 3<sup>e</sup> Cadoc la vie mal, en effet, il a l'impression que les professeurs l'ignorent et qu'il n'existe pas, et lorsqu'il existe c'est pour le remettre à sa place de cancre : « *soit là et tais-toi* ». Cadoc est dans une situation de souffrance profonde face à l'école, illustrée par son envie de détruire le collègue

*« Je détruis l'école (voix rigole), je détruis l'école, je la détruis et j'en fait une autre. Une autre école en pain d'épice, je la fais en bonbon, je ne sais pas, si j'ai une baguette magique l'école je l'aurai détruite ».*

A contrario, il souhaite aller en internat, pour être aidé et être avec ses copains. Ce n'est pas l'apprentissage qui le dérange, c'est le fait qu'il ne peut pas sortir du borbier dans lequel il s'est mis.

Cadoc a une mémoire auditive et non visuelle, comme pour être un bon élève, il faut écrire le cours, il n'arrive pas à enregistrer et comprendre ce que dit le professeur. Non conscient de cette différence d'apprentissage, il ne peut pas l'expliquer à ses professeurs.

De plus, les nombreuses expériences où les professeurs ont dérapé, l'ont insulté ou humilié, n'ont pas facilité les rapports conflictuels que Cadoc entretient avec le corps enseignant et que le corps enseignant entretient avec lui. Cadoc, depuis la 4<sup>e</sup>, est un jeune décrocheur, présent en classe mais ne faisant plus rien, rendant copies blanches sur copies blanches, et ne sachant plus comment reprendre sa scolarité en main pour être fier de lui. Ces propos témoignent de cette violence que lui renvoie l'institution. Il est vrai, que de nombreuses recherches font part de la souffrance enseignante dans ces collèges qui peut expliquer ces propos mais cela ne les excusent pas. Par exemple, lorsqu'il parle avec un de ses camarades au fond de la classe, son professeur lui dit que son comportement, c'est de la « merde ». Il lui répond : « *Monsieur calmez-vous, il ne faut pas insulter comme ça. Il m'a dit c'était juste une réflexion ton comportement est comme ça c'est de la merde, après j'ai dit ouaah dans ma tête, j'étais choqué, je ne savais pas qu'il pouvait insulter comme ça* ».

De plus il a connu deux exclusions suite à des rixes avec des élèves pour préserver son honneur et ne pas être considéré comme une victime par les élèves de son collègue, ce qui n'arrange rien sur la manière dont les enseignants le considèrent. En effet, il me parlera longuement de l'ambiance violente de son collègue.

Il est conscient que sa scolarité « catastrophique » ne lui permet pas d'avoir l'avenir qu'il souhaite, et n'aimant pas travailler, confondant travail scolaire et professionnel, le seul champ qui s'ouvre à lui c'est l'armée, l'engagement dans l'armée. En effet, c'est la seule institution qui accueille les jeunes sans diplômes : « *J'ai abandonné, j'ai l'habitude*

*maintenant. J'aurai toujours des mauvaises notes c'est pour ça que je suis passé sur le plan de l'armée quoi, parce que je me dis non, l'école, c'est plus pour moi* ». Bourdieu dans *la misère du monde* (1993) met des mots expliquent la condition de ces adolescents qui « obligés par les sanctions négatives de l'École de renoncer aux aspirations scolaires et sociales que l'École même leur avait inspirées, et contraints, en un mot, d'en rabattre, ils traînent sans conviction une scolarité qu'ils savent sans avenir » (1993, p. 922).

De sa rentrée à l'école primaire, en CP, il se souvient de son gros sac qui était presque aussi grand que lui. Une métaphore qui peut exprimer le poids de l'école sur son dos, les difficultés rencontrées à l'école et leur durée. En CE1, il est conscient que son redoublement est lié à son manque de travail en classe - « j'avais mal travaillé », « j'avais que des B et des C ». C'est pour cela que sa professeure souhaitait qu'il redouble. Il n'était pas le seul, plusieurs de ses copains devaient également être maintenus. Pourtant sa mère ne voulait pas qu'il redouble car elle avait peur qu'il perde des années et qu'ensuite il décroche au collège à l'âge de 16 ans sans pouvoir finir ses études. De plus, elle le savait capable de réussir. Nous apercevons une stratégie d'une mère pour éviter le décrochage de son enfant.

Cadoc n'a pas eu que des expériences négatives à l'école. La première est en primaire, lors d'une récitation d'une poésie qu'il avait apprise tout le week-end. Sa mère l'avait prévenu que s'il n'avait pas plus de 7, elle allait le priver de tous ses jouets. Son professeur lui mit 6. Il pleura. Il avait peur de la réaction de sa mère. Son professeur l'a finalement noté avec un 9 :

*« Il m'a monté ma note jusqu'à 9. C'était dans le bulletin à 9. J'étais très content, j'ai dit merci monsieur. A partir de ce moment-là, je l'ai adoré. Après je suis rentré chez moi, j'ai tout fière. Elle m'a dit bravo, elle était fière de moi. J'ai joué pendant deux semaines. Il a changé ma note comme ça. J'ai essayé de faire ça avec ma prof de français, elle m'a dit t'as mal appris, tant pis pour toi. J'ai dit quoi j'avais le seum, je ne pourrais pas retomber en CM1, putain, elle m'a énervé ! »*

Cette expérience nous montre que la bienveillance d'un professeur permet aux élèves de ne pas avoir de conflit dans leur famille.

La seconde belle expérience qu'il a vécu, c'est à travers deux matières qu'il a eu en 6<sup>e</sup> : préhistoscène, créer un film sur la thématique de la préhistoire et du développement durable. Il a aimé cette matière car il a pu créer et jouer avec ses pairs. Il était acteur de ses apprentissages. De plus, les évaluations étaient dédramatisées, elles étaient soit liées à la participation ou lorsqu'elles étaient sur table, un goûter les suivait. Les notes étaient



dédramatisées et bonnes. Il regrette que ces matières se soient arrêtées en 6<sup>e</sup> car il a appris plein de choses sur la préhistoire, sur les abeilles qui meurent à cause des pesticides... Les matières détestées sont l'histoire et l'anglais. L'histoire, car il ne comprend pas la finalité de cette matière. À quoi lui servirait d'apprendre des personnages morts dans un futur travail et l'anglais car il a accumulé tellement de retard qu'il n'y arrive plus. Ces témoignages montrent que les élèves aiment apprendre, sauf que les adolescents les plus éloignés de l'école à cause de leur histoire familiale, ne sont pas aptes à comprendre les attentes des professeurs, alors que par le jeu et l'apprentissage par l'action, ils s'y retrouvent.

D'ailleurs lorsqu'il énonce ses qualités, la réussite des jeux sur son ordinateur est source de fierté. Il est persévérant. Il y joue régulièrement pour les finir avec de véritables stratégies de « gameur ». Il met en parallèle l'école et le jeu, où l'école lui renvoie une image négative de lui-même « *je ne suis pas intelligent, [...] je ne peux pas être fière car je n'ai pas de bonnes notes* » contrairement à la réussite d'un jeu : « *Sur un jeu que je n'arrive pas à finir, surtout quand je commence quelques choses je le termine. Les études je les ai commencés, je les termine même si...je terminerais quand je pourrais plus* ». Cadoc est persévérant, il veut continuer ses études car ce qu'il l'attend dehors ne lui convient pas, (armée, chômage, etc.). Par contre, les jeux vidéos apparaissent ici comme un outil permettant à l'adolescent de reprendre confiance en lui.

Dans sa famille, il n'y a personne qui peut l'aider. C'est pour cela que le passeport 6<sup>e</sup> lui a fait beaucoup de bien. Il aurait souhaité un accompagnement tout au long de sa scolarité du primaire jusqu'au lycée parce qu'il ne sait pas travailler seul puisqu'on ne lui a jamais appris de méthode. Cela montre bien, que travailler n'est pas le problème. Le problème est qu'il ne sait pas comment faire. Il a la persévérance mais il n'a pas les règles du jeu ou les tutos sur YouTube pour l'aider à réussir.

Malgré cela, avec sa mère, il partage et discute de beaucoup de choses, ils débattent et réfléchissent ensemble sur l'actualité. C'est pour cela qu'il est conscient des stratégies et à une vision en 3<sup>e</sup>, moment de l'orientation, d'un avenir plutôt réaliste.

Cadoc est rentré dans la catégorie des élèves « décrocheurs » avec les nombreuses lacunes qu'il a accumulées tout au long de sa scolarité. Actuellement, les professeurs l'ignorent malgré sa bonne volonté. Il avait besoin d'être encouragé mais au lieu de cela, dès la rentrée scolaire, l'ignorance ou la colère du professeur, lié aux expériences négatives dans

le passé avec lui, est apparue. Le proviseur et la Conseillère principale d'éducation sont un soutien. Ils l'ont aidé à trouver un stage et l'écoutent lors des conflits avec les professeurs.

La 3<sup>e</sup> est le temps de l'orientation. Cadoc en a discuté avec trois de ses copains et le choix s'est arrêté sur l'armée, la seule perspective d'avenir pour ces « insoumis », ces « fainéants », ces « stigmatisés ». Ces jeunes rejetés par les institutions étatiques ont pour unique perspective de carrière de se tuer pour celles-ci. Cadoc est conscient des enjeux et des avantages. Il me dit clairement que ça lui permettrait d'avoir une bonne retraite mais qu'il ne devait juste ne pas mourir pendant douze ans :

*« Je sais que je n'irai pas loin. Au début je pensais aller vers quelques choses qui bougeaient, avant je pensais même m'engager dans l'armée. Parce que déjà, je m'étais renseigné. Parce que l'armée le minimum c'est troisième, je suis en troisième ça tombe bien. [...] T'as pas des bonnes notes, tu dois t'engager, ça fait flipper ça. Je voulais faire de l'aéronautique mais il faut bien travailler, le travail n'est pas mon fort [...]. Après il faut pas mourir entre ses 12 ans. Il faut pas que je me meure. Déjà il y a trois ans d'entraînement, moins trois. Jusqu'à 21 ans, je peux, je vais, ça dépend combien t'es payé, si tu fais des missions bien dure, tu vas être plus cher que ce qui sont dans les bureaux à travailler car la tu risques ta vie, donc tu vas être payé plus chers et tout ça. Mais bon, avec toutes les nouvelles technologies ça va être plus dure de survivre parce que maintenant tu lances une bombe il y a toute une ville qui est détruite. Une bombe nucléaire, il y a un plus une ville, tout le pays. Ah non, maintenant ça va être plus dure »*

Cadoc et Nino sont dans un processus de déscolarisation (Glasman D., 2011). Ils ont la volonté de s'accrocher mais l'institution les en empêchent. Nino et Cadoc n'ont que leurs mères qui les aident comme elles peuvent, ils n'ont aucun allié contrairement aux autres adolescents. Elles leur disent sans arrêt qu'il faut travailler mais ne savent pas comment les mettre au travail puisqu'elles-mêmes n'ont pas fait d'études et qu'elles ont également des difficultés sociales.

Depuis le primaire, ils sont en autonomie. Ils ne sont pas suivis scolairement, pas de frères, ni de sœurs, ayant réussi grâce à l'école. Ils ne font plus leurs devoirs et ils ont tous les deux arrêtés de travailler en classe. Nino est encore jeune, il est en 6<sup>e</sup>, l'institution peut encore l'aider à se raccrocher. Le passeport 6<sup>e</sup> pour Cadoc a été le seul moment où ses résultats ont augmenté et depuis il est seul. Ils rêvent alors de temps meilleurs, où l'ardoise de leurs pêchés sera effacée, où la chance de pouvoir à nouveau se remobiliser dans un milieu où on leur fait confiance. Si ce n'est pas le cas, la seule perspective de carrière qui leur est offerte est l'armée ou le sport. En effet, « À leurs yeux, l'institution ne veut pas d'eux. Ils sont des indésirables et toutes les décisions prises à leur encontre viendront les

conforter dans leur conviction et leur souffrance d'être rejetés » p.64 (Glasman D., 2011, p. 64). L'armée représente, pour Cadoc, la mort comme il le dit si bien mais il la connaît déjà grâce à l'école qui l'a tué. Le comble pour un jeune rejeté par les institutions, c'est qu'il souhaite les défendre.

### 3.3. Leila, la bonne élève aux « petites notes »

Leila, grand sourire, yeux malicieux, m'accueille à son domicile. L'entretien fut difficile à décrocher. En effet, je n'étais plus animatrice au passeport et nous nous n'étions pas vues pendant plus deux mois. J'ai dû insister et discuter avec elle de nos bons souvenirs pour qu'elle accepte de s'entretenir avec moi. L'entretien se déroula dans sa chambre, il dura plus d'une heure et de nombreux éclats de rire l'ont ponctué.

Sa mère est femme au foyer et son père est ouvrier qualifié. Dans sa famille, il y a son oncle qui a très bien réussi. Il n'est pas professeur mais il est très fort en maths et aide ses enfants. La mère de Leïla lui a demandé de l'aider pour remonter le niveau scolaire de sa fille. Ces deux parents sont nés au Maroc.

Leïla aime son collègue. Elle me parle des difficultés d'organisation qu'elle a connues lors de son entrée au collège comme changer de cours toutes les heures, ou se ranger dans la cour de récréation. Elle me parle également de ses bonnes notes et de son objectif d'atteindre les félicitations pour la troisième fois consécutive. A aucun moment, elle me fait part d'une mauvaise expérience avec un professeur.

Ces bonnes notes et les félicitations l'incitent à continuer et à donner le meilleur d'elle-même :

*« Je me sens plus forte. Je me dis que je peux réussir, que je peux réussir dans d'autres choses mais il faut vraiment que je m'y mets dedans parce que si je mets pas du mien, ça va baisser mes notes après [...]. Bah, je ne sais pas, je me dis, en ce moment, avoir des bonnes notes, bah avoir des bonnes notes parce que c'est la fin de l'année et comme je t'ai dit, j'aimerais bien avoir les 3 félicitations et il faut que je remonte mes moyennes. Il faut que mes profs soient fiers de moi aussi ».*

Lorsque Leila a eu un mauvais résultat, elle l'appelle « petite note ». Ce terme « petite note » dont elle ne connaît pas l'origine lui permet de dédramatiser les notes contrairement à ses camarades qui sont punis. Elle apprend donc pour elle et non pas pour apporter de bonnes notes. Comme Boimare l'explique « le plaisir est celui de la maîtrise et

la souffrance celle de l'impuissance, il faut se rappeler qu'apprendre nécessite d'une part admettre de ne pas savoir et d'avoir l'idée qu'on pourra savoir, que cette angoisse pourra être dépassée (1999 in François Hatchuel, Pour un véritable plaisir d'apprendre p.81), ainsi lorsque ça lui arrive de ne pas apprendre ses leçons ou de ne pas connaître la réponse, elle essaie de répondre quand même, car elle se sait en plein apprentissage contrairement à d'autres adolescents qui donnent copie blanche ou essaient de tricher :

*« Je le fais quand même, j'essaie au maximum, maximum de le rappelle de mon cours, vraiment au maximum. Si j'arrive pas je me dis, tant pis pour moi, j'avais qu'à réviser. En fait, je sais pas, dans chaque matière ça m'arrive. Soit à chaque fois, j'ai des bonnes notes, soit des moyennes notes, soit des petites notes. Voilà. Ça ne me fait ni chaud, ni froid. Je vais pas des fois. C'est vrai des fois quand j'ai des bonnes notes, c'est vrai je commence à, voilà. Mais quand j'ai des petites notes, bah, [...]. J'ai des 1, 25. En SVT (rire gêné) mais vraiment mais les petites notes que j'ai c'est en SVT. Ou en français, j'ai eu un 2 sur 10 et en vraiment en SVT, j'ai 1,25, un 2. »*

Son discours est marqué par le discours de sa mère qui a un discours d'une famille de classe moyenne supérieure, où elle met en avant l'importance de la parole, de ne pas sanctionner les jeunes, de les écouter et de leur parler de tous les sujets, mêmes les plus tabous (sexualité, amour, etc.).

*« Ça va, je vais pas lui dire que c'est pas bon. Si elle a une note qui est faible, je vais lui dire sur cette note là, il faut plus progresser. Il faut l'aider. Quand ta tes matières que ça va pas, chaque mois on revoit les livrets ou elle a des matières qui a du mal, il faut attaquer la matière ou elle est faible. Faut pas laisser. Quand t'arrives pas il faut dire ici, [...] Il faut lui dire tu peux réussir si tu l'as pas eu, ce mois-là, tu pourras l'avoir le mois prochain, le trimestre prochain. Il faut attaquer où tes faibles. Elle m'a dit oui maman. »*

Leila a un grand frère atteint d'un handicap mental. Sa mère s'occupe de lui tous les jours. Pour pouvoir s'en occuper, elle a été régulièrement en contact avec une pédopsychiatre qui lui a donné de nombreux conseils pour favoriser le bien-être et le développement de son enfant. Elle a réutilisé ses conseils pour la scolarité de ses deux derniers enfants. Son fils de 19 ans a eu son bac d'électricité l'année dernière et aide régulièrement Leila en maths. Elle partage également des moments de lecture avec sa fille. Lorsqu'elle lit et elle l'accompagne : *« Elle avait à lire un livre de poche, elle l'a bien lu, et elle l'a écrit sur la feuille. Elle aime bien, elle prend son temps et après quand j'ai un moment avec elle, je prends un livre et on essaye de lire ensemble. » (Mère de Leïla)*

La manière dont est éduquée Leila la prépare à être une bonne élève. Elle acquiert des compétences à l'intérieur du domicile familial, réutilisable à l'école. En classe, même si quelques fois c'est difficile à cause des pairs, elle prend une position de leader où elle

s'allie au professeur qui lui enseigne du savoir en demandant à ses camarades de se taire. Elle veut travailler parce qu'elle a des objectifs. Elle sait qu'elle pourra toujours mieux faire et que ses efforts ne seront jamais vains car derrière chaque « petite note » se « cache une bonne note » :

*« Des fois c'est facile, en fait j'arrive à écouter mais des fois, il y a des gens qui font du bruit. Ça m'énerve mais je suis obligée d'arrêter de me concentrer et me dire taisez-vous, j'en ai marre, je veux travailler [...]. J'suis là pour travailler pas pour écouter ta vie. Après voilà je me remets et j'essaye de me dépêcher un peu parce que sinon, j'aurai pas suivi un tout petit peu et tout ça à cause d'eux ».*

Lorsque je demande à Leïla ce qu'elle fait pour avoir des bons résultats, elle me dit que c'est avant tout parce qu'elle a « la joie de vivre » et qu'elle s'efforce de la garder à l'école pour éviter d'être déconcentrée en classe et de ne pas comprendre le cours.

*« En plus c'est mieux d'être joyeux que triste. Je sais pas déjà pour moi quand on est en cours il faut avoir la bonne, comment dire une bonne atmosphère dans la classe déjà, et comment dire avoir, j'sais pas comment dire, il faut avoir la joie en nous parce que si on est tout le temps, comme ça, en train de faire la tête, tout ça, on écoute pas. C'est pour ça quand on écoute, il faut se concentrer. [... Surtout il faut bien le comprendre le cours parce ce que si on écoute et on comprend rien, ça sert à rien qu'on l'écoute.*

Leïla a compris que le groupe de pairs a une influence sur ses apprentissages et qu'il fallait l'éviter le plus possible.

Les difficultés rencontrées par Leïla sont celles des enfants des milieux populaires, qui ne partagent pas le *curriculum* de l'école (Bourdieu P., 1993 ; Charlot B et al, 1992). Ce sont les « mots anciens » en histoire, les analyses de cartes en géographie, les « trucs de droit qu'on ne comprend pas » en éducation civique. Certains professeurs prennent le temps d'expliquer le vocabulaire qui n'est pas le leur ou traduisent les textes avec un langage moins soutenu. Lorsqu'elle ne comprend pas, elle demande, ou elle attend qu'un élève pose la même question qu'elle. Élève sérieuse, la seule exclusion qu'elle a vécue au CP est restée encrée dans sa mémoire. Par contre, elle a très peu de souvenirs des autres classes de l'école primaire.

C'est une des seules adolescentes à relever des scènes de vie de la classe où le professeur est aidant et conciliant quand les élèves ne sont pas concentrés ;

*« En fait, tout ce qui est pi, des trucs comme ça, le gogole, le truc comme ça. Ouais, il nous a dit le prof, maintenant j'ai compris, ça aussi parce qu'en fait en maths, on fait des leçons. Et du coup en expliquant dans les leçons bah des fois, en fait, quand, vraiment, on n'est pas concentré, le prof arrête tout de suite. En fait, il répète toute la leçon, il dit pi ça veut dire ça, gogole, c'est un chiffre impair. Un truc comme ça ».*

Ce témoignage montre bien que le regard sur l'institution n'est pas le même quand on est une élève sérieuse qui a compris pourquoi elle travaille, pourquoi elle écoute et est reconnaissante quand le professeur prend son temps de réexpliquer alors que la classe n'écoute pas.

Leila sait pourquoi elle apprend et c'est pour cela qu'elle est reconnaissante envers ses professeurs. Elle apprend pour réfléchir, se cultiver, pour apprendre des nouveaux trucs : « *A apprendre de nouvelles choses qu'on ne connaît pas [...] j'sais pas moi, se cultiver, se..., j'sais pas moi, se..., hum, comment dire pour les trucs pour apprendre au sport* ». C'est pour cela qu'en rentrant chez elle après les cours, elle se met au travail après avoir pris un temps pour elle, plaisir et travail ne sont pas dissociés :

*« J'enlève mes affaires je prends mon gouter, je regarde la télé, je fais mes devoirs par contre quand je termine plus tôt. Par exemple la journée du mercredi, je rentre à midi, là je mange, je regarde un peu la télé, vers 15h/16h je fais mes devoirs, et j'arrive pile moi dans les temps. [...] Je regarde la télé jusqu'à 14h et après on part et tout, et après j'ai le temps j'ai un temps pour moi. Quand je rentre à la maison le soir, il faut que j'ai un temps pour m'amuser et un temps pour le travail ».*

Leila travaille presque tous les jours parce qu'elle n'arrête pas les devoirs à la maison à ce que le professeur demande, mais à une continuité d'apprentissage de l'école. Elle lit ses leçons en cas de contrôle surprise, refait ses contrôles et ses exercices non compris, etc. Le passeport 6<sup>e</sup> apparaît comme un bonus pour cette adolescente qui lorsqu'elle ne comprend pas demande à l'animateur, apprend à travailler en groupe, aide ses pairs, etc.

La mère de Leila justifie la réussite de sa fille également parce qu'elle n'est pas amie avec de « mauvaises fréquentations », qui pour elle, sont responsables de la déperdition de beaucoup de jeunes. En effet, de nombreux parents ont justifié les difficultés de leurs enfants par l'espace classe, par les pairs défaillants du quartier. Lorsque j'en parle à Leila, elle me répond :

*« Elles ont des croix et des heures de colle mais bon, mais moi t'as vu j'ai pas d'heures de colle, j'ai deux croix, mais t'as vu elle date de longtemps, ça date de 2015, mais voilà. Même si ce, même si moi, pour moi ce ne sont pas des mauvaises fréquentations, parce que je sais en fait, parce que je sais pourquoi elles ont des croix, c'est mes copines, parce qu'en fait, elles répondent, elles disent oui, j'ai rien, j'ai rien fait. Ce n'est pas moi qui a fait ça des trucs comme ça, c'est pour ça qu'elles ont eu des croix parce que en fait, elles défendent et tout, elles se justifient, mais il y a des profs qui veulent pas, même presque que tous les profs ils aiment pas, et voilà, ils nous mettent des heures de colle ou des croix ».*

Leila est amie avec des adolescentes qui ont des croix et des heures de colle parce qu'elles répondent aux professeurs alors qu'ils n'aiment pas cela. Elle l'a compris donc elle se tait même si elle défend ses copines en sous entendant que les élèves n'ont pas le droit de se défendre car le professeur aura toujours raison. Propos qui résonne avec les dire d'Alexia, la déléguée.

Leila passe son temps à faire la cuisine. Elle adore cela ; surtout les salades sous toutes leurs formes, dans des verrines, dans des saladiers ou dans des tomates creusées. Elle fait ses recherches sur internet, fait une liste pour que sa mère puisse acheter les ingrédients au marché. Lorsqu'elle est seule, elle fait des baccalauréats où elle essaie de trouver le plus de mots possible sinon elle va jouer dehors avec ses copines jusqu'à 18 heures 30 maximum. Les activités de Leila sont tournées vers l'écrit, la lecture, l'autonomie ; des qualités essentielles pour réussir à l'école.

Leila voit apparaître devant elle un futur radieux, un futur de femme libre et épanouie :

*« Bah, je m'imagine dans une belle maison avec un beau mari, des beaux enfants, ..., hum, avec un bon métier, je ne sais pas encore mais j'ai encore le temps pour ça. Hum... avec mon permis de conduire, comme ça je peux aller partout, j'imagine emmener ma mère au spa pour la détendre, parce que là, elle est trop fatiguée et tout, tout ça sous l'eau, des bains boues, des trucs comme ça. Imagine aller voir mes tantes, ma famille, aller voir tout le monde. »*

Son futur contraste avec celui de Cadoc. Cela montre bien qu'un adolescent a besoin d'espoir, à besoin d'être soutenu, apprécié pour sa juste valeur et de ne pas être constamment critiqué par l'institution qui entraîne une critique parentale.

Nathanaël, Éva, Leila et Lilith ont en commun d'avoir un cadre de travail au domicile parental, clair où il y a un temps pour les devoirs et un temps pour s'amuser. Le fait que les devoirs soient suivis, la famille sait que l'enfant travaille, et peut contrôler les relâchements de l'adolescent, lors d'un trimestre, en le remotivant, en confisquant des objets aimés, en étant plus vigilant.

Ils utilisent les associations ou le passeport 6<sup>e</sup> comme des outils supplémentaires à un accompagnement scolaire régulier. C'est un plus, un bonus mais l'attention est toujours la même. Par exemple pour Nathanaël, dès que le passeport 6<sup>e</sup> a été fini, sa mère l'a inscrit directement à l'accompagnement scolaire. Il est l'un des seuls à y aller régulièrement,

contrairement à Alexia et Ismaël, qui ont arrêté dès la cinquième en étant régulièrement absents.

\*\*\*\*\*

Le défi théorique de cette recherche est de trouver des éléments de réponse à des parcours scolaires différents d'adolescents qui sont dans un premier temps similaires. L'institution scolaire par son poids, son archaïsme et sa reproduction sociale joue un rôle considérable sur ces adolescents. En effet, elle les définit comme « bons », « moyens » ou « mauvais » élèves (Charlot B., 1992 ; Lahire B., 1995 ; Beaud S., 2002), ce qui influence leur estime d'eux et les relations avec les différents acteurs les entourant. Les bons élèves sont les adolescents qui sont devenus les acteurs de leur éducation, en écoutant les cours, en les apprenant, en interagissant avec le professeur lors de difficultés, qui ont des relations positives avec l'institution scolaire et arrive à s'épanouir et être valorisés à travers celle-ci. Les parents du bon élève viennent uniquement au collège pour les réunions d'information ou pour la remise des bulletins. Le funambule est l'élève moyen. Il essaie tant bien que mal de réussir sa scolarité sans embûches. Il peut être perçu comme un funambule sérieux ou perturbateur en fonction des professeurs. Lorsqu'il se sent juger ou victime d'injustice, il arrêtera de travailler ou se confrontera verbalement aux professeurs pour montrer son désaccord, son mal-être ou son incompréhension face aux tâches demandées. La famille du funambule perturbateur sera régulièrement convoquée au collège à cause du comportement de l'adolescent. Ces conventions régulières favorisent à ce que l'adolescent soit perçu uniquement comme un élève qui doit rentrer sur le droit chemin. Le décrocheur est le mauvais élève, il n'arrive plus à travailler mais est présent en cours lorsque l'autorité maternelle fonctionne encore. Les professeurs et les familles n'ont plus d'espoir, l'ignorance et la résignation remplacent peu à peu les comportements extrêmes des institutions familiales et scolaires pour raccrocher l'adolescent. Les parents du décrocheur sont de moins en moins appelés, puisque l'adolescent joue le jeu en étant silencieux, il n'est plus dans la révolte directe.

Les parcours des adolescents sont différenciés dans un premier temps par l'institution scolaire qui les définit à travers des bulletins et des mots dans le carnet. En punissant régulièrement les adolescents funambules et décrocheurs, à travers différents



outils stigmatisant à la longue (exclusions, mots dans le carnet, croix, heures de colle, blâmes et avertissements de travail etc.), cela entraîne une perte de confiance progressive de la famille et de l'adolescent. L'institution scolaire doit réfléchir à une prise en charge de la difficulté scolaire autre que par la stigmatisation et la punition car elle ne fonctionne pas sur les adolescents.

Les récits de vie des adolescents ont permis de révéler que l'accompagnement scolaire par leur famille influe sur leurs résultats. En effet, les bons élèves travaillent régulièrement avec un membre de leur famille qui les surveille et les encourage. Ces adolescents travaillent cinq à dix heures par semaine. Les funambules ont également un suivi d'un membre de leur famille, mais qui sera ponctuel. Il est en relative autonomie et il travaille uniquement quand il a des devoirs sur son agenda ou sur l'environnement numérique de travail. Il travaille entre une à quatre heures par semaine. Le décrocheur quant à lui, ne travaille pas parce qu'il n'est pas suivi. Les mères leur disent de travailler mais ne les accompagnent pas et ne se considèrent pas comme légitimes pour les aider. Les décrocheurs n'ont aucun membre de leur famille pouvant les aider. De plus, dans le cas de Nino et Cadoc, ils ont des exemples fraternels ayant arrêté l'école.

Le passeport sixième a pour objectif de réduire les inégalités entre les adolescents « normaux », c'est-à-dire non-inscrits dans un programme de réussite éducative et les adolescents du passeport 6<sup>e</sup>. Il réussit à le faire avec des familles qui ont des pratiques d'accompagnement scolaires recommandées par l'institution. Par contre, à l'intérieur du dispositif, les inégalités se creusent entre les adolescents. En effet, ce programme n'a pas réussi à transmettre des méthodes de travail aux anciens adolescents du passeport 6<sup>e</sup>. Les professionnels qui les encadrent sont multiples et ne portent pas de valeurs communes. L'adolescent ne se retrouve pas et ne comprend pas le sens de ce dispositif qui apparaît uniquement comme une aide aux devoirs et non un lieu pour transmettre les règles implicites de l'institution, et ainsi réduire des inégalités sociales avant d'être scolaires.

Le travail en partenariat avec les familles est minime alors qu'il semble que la différence entre ces adolescents est l'accompagnement scolaire quotidien par la famille. Il est important d'inclure les parents dans le P.R.E. Effectivement, lors des devoirs, les parents jouent un rôle de soutien affectif et de cadrage, malgré leur faible niveau de langues et d'études. Le soutien affectif, les manifestations d'encouragement, les compliments et l'aide des parents sont associés à de meilleurs résultats scolaires ou une

amélioration des performances (Dornbusch et Ritter, 1992 cité dans Doucet, Utzschneider et Bourque, 2009).

Les frontières sont poreuses entre « le bon élève », « le funambule » ou « le décrocheur ». Un changement d'établissement ou une rencontre peuvent faire basculer l'adolescent dans une autre catégorie. Les adolescents bons élèves sont jeunes. Ils sont donc encore suivis par leurs parents. Nous savons que plus l'adolescent avance dans les études moins il est suivi parce qu'il est considéré comme autonome. Est-ce que la fin de l'accompagnement aura un enjeu pour les bons élèves ? Ou le fait de travailler depuis la fin de l'élémentaire avec la famille entraîne des habitudes qui leur permettront de continuer à travailler en parfaite autonomie ?

Cette enquête laisse le mot de la fin à une adolescente qui définit la vie d'un jeune au collège :

*« Non t'as tout ! En fait les jeunes au collège, à l'adolescence, ça se résume à quoi ? Travail, sortir, amourette, heu, être obligé de suivre en cours, les cours obligés, toujours obligés, blasé, être triste parfois. Quand t'as envie de parler à quelqu'un, mais t'as personne autour de toi. Donc tu gardes pour toi, voilà. C'est ça résumé, en gros c'est ça. » (Alexia)*

Cette enquête s'est essentiellement centrée sur le parcours des adolescents dans les institutions scolaires alors que comme le définit Alexia, l'adolescence est multiple, les parcours également. En effet, ces jeunes arrivent à l'école avec une histoire familiale, une expérience sociale et scolaire qui leur est propre malgré des origines sociales similaires.

L'institution a un rôle à jouer dans la stigmatisation de ces élèves qui ne comprennent pas ce qu'elle attend d'eux, « on parle d'élève en difficulté comme si la rencontre de difficultés dans l'apprentissage était anormale et comme si les difficultés étaient portées par ces élèves, par essence » (S., 2009, p. 162) (Duru-Bellat M. V. Z., 2009). Il est de son devoir de réduire l'écart entre la culture scolaire et celle transmise dans un bon nombre de famille populaire.

Récapitulatif : Typologie des adolescents du passeport 6<sup>e</sup>

Groupe	A- Le bon élève	B- Le funambule	C- Le décrocheur
Les adolescent(e)s	Eva, Leïla, Nathanaël, Lilith	Juliano, Ismaël, Saveria, Alexia	Cadoc, Nino
L'accompagnement scolaire	Contrôle et accompagnement régulier des devoirs des adolescents par leur mère ou leur sœur/frère aîné.	Contrôle et accompagnement ponctuel par la mère ou un membre de la famille (sœurs, oncles, etc.)	Contrôle et accompagnement inexistant par la mère. Absence d'aide familiale extérieure.
Passeport 6 <sup>e</sup>	Outils supplémentaires à un accompagnement scolaire existant.	Aide pendant une année à un accompagnement scolaire ponctuel.	Aide pendant une année
Durée de travail scolaire en dehors de l'école	L'adolescent travaille cinq à dix heures par semaine.	L'adolescent travaille entre une à quatre heures par semaine	L'adolescent travaille entre zéro à une heure par semaine.



---

## Bibliographie

---

Acsé, Budget primitif 2015, Conseil d'administration  
[http://www.lacse.fr/wps/wcm/connect/c9467380498228f18318b7612db1af09/BP\\_2015\\_Acse.pdf?MOD=AJPERES](http://www.lacse.fr/wps/wcm/connect/c9467380498228f18318b7612db1af09/BP_2015_Acse.pdf?MOD=AJPERES)

Authier J-Y., Bacqué M-H., Guérin-Pace F., (dir). (2006) *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*. Paris : la découverte.

Barrere A. Les élèves faces au travail scolaire : inégale mise à l'épreuve. Dans Duru-Bellat M., V. Z. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Beaud S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.

Beaud S., W. F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.

Bergonnier-Dupuy G., Esparbès-Pistre S. (2007). *Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée)*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (Vol. 40), p. 21-45.

Bergonnier-Dupuy G., Join-Lambert H. et Durning P. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.

Best F. (1999). *L'échec scolaire*. Paris : Que sais-je.

Borloo J-L., Vautrin C. (2005). *Loi de programmation pour la cohésion sociale – Dispositifs de réussite éducative*. Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale.

Bourdieu P. (dir). (1993). *La misère du monde*. Paris: Points.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1970) *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Bourdon R., L. P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales, concepts et indices*. Paris: Mouton.

Bourdon R., Lazarsfeld P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales, concepts et indices*. Paris: Mouton.

- Bressoux P. Des contextes scolaires inégaux : effets établissement, effet classe et effets du groupe de pairs. Dans Duru-Bellat M., V. Z. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brévan C. (2005). *Le programme de réussite éducative : Donner toutes ses chances à chaque enfant*. Délégation interministérielle à la ville.
- Brevan C., Durviye L.(2005). *Mises-en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale*. Programme de réussite éducative, Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale.
- Brinbaum Y., Kieffer A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Education et Formation*(72), pp. 53-75.
- Cacouault M., G. F. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris: La découverte.
- Caille J.-P., Rosenwald F. (2006). « *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution* », Portrait social, Insee, p. 115-137.
- Caradec C. Servet E., M. J.-P. (2012). *Les dynamiques des parcours sociaux*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Centre Communal d'Action Sociale. (2014). *Analyse des besoins sociaux*. Nanterre: Mairie de Nanterre.
- Chaib S. (1998) . *Fratries et trajectoires scolaires*, Informations sociales, n°67, p. 90-95.
- Chamboredon J-C. (s.d). *Jeunesse et Classes sociales, constructions d'objets, la construction sociale des âges de la vie, l'omniprésence des rapports de classes et conclusion*. Paris.
- Charbert-Ménager G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris: L'Harmattan.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos Education
- Charlot B., Bautier E., Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charbonnier E. (2013). *PISA 2012-France: Des inégalités, encore des inégalités, toujours des inégalités*. Récupéré sur [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_fr.pdf)

- Circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005 relative à *l'application de la loi ° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale*
- Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 relative *Programmes personnalisés de réussite éducative : Mise en œuvre des PRE à l'école et au collège*. Récupéré sur l'URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>
- Circulaire interministérielle du 11 mai 2007 relative à *la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire*. Circulaire n°2007-115 du 13 juillet 2007 relative à l'Accompagnement éducatif ; Complémentent à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.
- Décret n°2005-907 du 2 août 2005 relatif aux groupements d'intérêt public constitués pour l'accompagnement éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants, Programmes de réussite éducative, 13<sup>e</sup> législature, question orale sans débat n°1525S de M. Dominique Watrin publiée dans le JO Sénat du 15/12/2011 p 3185, Réponse du Ministère de la ville, publié dans le JO Sénat du 25/01/2012 p 424. Récupéré à l'URL : <http://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ11121525S.html>
- Efficacité et équité, 2003. (2013). Ministère de l'éducation nationale trouvé à l'URL : [http://www.education.gouv.fr/pisa2012/images/pisa\\_efficaciteetequite2003.pdf](http://www.education.gouv.fr/pisa2012/images/pisa_efficaciteetequite2003.pdf)
- Cortesero R. (2012). Les inégalités au prisme du territoire, les jeunes des quartiers populaires. Dans Labadie F., *Inégalité entre jeunes sur fond de crise, rapport de l'observatoire de la jeunesse 2012*. Paris: La documentation Française
- Cousin O., Felouzis G. (2001). Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième. Paris : Editions Sociales françaises.
- Danic I. (2012). La scolarisation des parcours des enfants au Burkina Faso grâce à la redéfinition de l'enfance. Dans E. S. Caradec V., *Les dynamiques des parcours sociaux. Temps, territoires, professions*. Rennes: PUR.
- Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PUR.
- Dardier, A., Laïb, N., Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?*. Vue d'ensemble, portrait de la population, p.11-22.

- Daverne C. (2003). *Echec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des héritiers... déshérités.* (T. d. langage, Éd.) Rouen: Université de Rouen.
- Daverne C. (2008). *Trajectoires scolaires.* Dans Van-Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 659-661). Paris: Puf.
- Deslandes R., Rousseau N. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian journal of education* , 836-860.
- Deslandes R., Bertrand, R., (2004), Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, (vol 30)*. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/012675ar>
- Deville J. (2010). *Norme scolaire et codes juvéniles. Des lycéens dans une association de soutien scolaire.* *Ethnologie française* (Vol. 40), p. 49-56. Récupéré sur : [www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-49.htm](http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-49.htm).
- Dierendonck, C. et Poncelet, D., (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 2 , 41-72. repéré à : <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-41.htm>
- Doucet J-J., Utschneider A., Bourque J.(2009). Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays , *nouveauxc@hiers de la recherche en éducation*, 12, 2, p.227-242 repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1017469ar>
- Directeur générale Education et culture. (2015). *Politique scolaire. Approche globale de l'école pour lutter contre le décrochage scolaire. Education et Formation 2020.* Bruxelles: Commission européenne.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *A l'école.* Paris : Seuil.
- Dubet F. (2008). *Faits d'école.* Paris: EHESS.
- Dubet F., Duru Bellat M. (1999). *Le collège de l'an 2000*, la documentation française.
- Récupéré sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001548.pdf>



Duru-Bellat M., Mingat A. (1988). *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »*. Revue française de sociologie (Vol 29). Récupéré sur : [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1988\\_num\\_29\\_4\\_2550](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_4_2550)

Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.

Duru-Bellat M., V. Z. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Elias N. (2010). *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: La découverte.

Fumeaux, P., Revol., O., Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : l'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 243–249. Repéré sur <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961713000615>

Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

Glasman D., Œuvrard F. (2011). *La déscolarisation*. Paris: La dispute.

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris: Le Seuil.

Larivée S-J. (2010). *Favoriser la réussite scolaire par la motivation des parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant*, Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et en réussite scolaires, colloque « persévérance et réussite scolaires » repéré sur <http://repad.org/coreper/COREPER%20Serge%20J.%20Larivee.pdf>

Larivée S-J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, vol. 57, p. 5-19 repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1006290a>

Laurens J-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieux populaires*. Toulouse: Presse universitaire du Mirail.

Le Rhun B., Pollet, P. (2011). *Diplômes et insertion professionnelle*, Vue d'ensemble, portrait de la population, p. 41-50.

Lepoutre D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes rites et langages*. Paris: Poches Odile Jacop.

*LOI n°2005-32 de programmation pour la cohésion sociale*. (2005, janvier 19). Consulté le

29 04, 2016, sur Legifrance:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&dateTexte=&categorieLien=id>

- Maillallard D., M. F. (2016, avril). Tous mobilisés contre le décrochage scolaire. Variations autour d'un mot d'ordre national.
- Marlière E. (2005). *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun ?* Paris: Harmattan.
- Millet M., Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris: PUF.
- Ministère de l'Education nationale, m. d. (2013, 05 15). *Comptes rendus et discours des ministres, journée nationale de la réussite éducative.* Récupéré sur Cache média: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/07\\_Juillet/89/9/Compte-rendu\\_-\\_Journee\\_nationale\\_de\\_la\\_reussite\\_educative\\_261899.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/89/9/Compte-rendu_-_Journee_nationale_de_la_reussite_educative_261899.pdf)
- Moguéro, L. et Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 173, 84-92. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-5-page-84.htm>.
- Mons N., Heim A. (2014). *Le redoublement : une aide à la réussite scolaire.* Récupéré sur Cnesco: [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/08/280814CNESCO\\_redoublement.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/08/280814CNESCO_redoublement.pdf)
- Montandon C., O. F. (1997). *L'éducation du point vue des enfants.* Paris: Harmattan.
- OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent.*
- Pain J. (2001). *Ecoles : violence ou pédagogie ?* Paris : Point d'appui
- Passeron, J.-C. (1990). *Biographies, flux, itinéraires, trajectoires.* Récupéré sur Persée: [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1990\\_num\\_31\\_1\\_1077](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1077)
- Pau-Langevin, G. (2013, Mai). *Comptes rendus et discours des ministres, Journée nationale de la réussite éducative.* Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/07\\_Juillet/89/9/Compte-rendu\\_-\\_Journee\\_nationale\\_de\\_la\\_reussite\\_educative\\_261899.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/89/9/Compte-rendu_-_Journee_nationale_de_la_reussite_educative_261899.pdf)
- Perrenoud P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail.* Paris : ESF.
- Pourtois J-P., M. N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

- Programme de Réussite Educative. (2014). *Fiche action n°3 du passeport 6e*. Nanterre: Mairie de Nanterre.
- Romano H., (. (2016). *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Paris: Dunod.
- Saramon P. (2003). *Penser ou repenser les ZEP ? De la discrimination positive au recul institutionnel*. Paris : l'Harmattan.
- Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., Renahy N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Sirota R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Truong F. (2015). *Jeunesses françaises: bac +5 made in banlieu*. Paris: La découverte.
- Van-Zanten A., (dir). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris.
- Vincent G., (dir). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zéroulou Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigré. L'apport d'une recherche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, XXIX, 447-470.



---

## Liste des annexes

---

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des adolescents du passeport sixième.....	96
Annexe 2 : Guide d'entretien Parents passeport 6 <sup>e</sup> .....	98
Annexe 3 : Guide d'entretien des adolescents.....	100

## Annexe 1 : Tableau récapitulatif des adolescents du passeport sixième

Collège	Sexe	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	Total
<b>1</b>	<b>F</b>	<p><b>Lilith</b> (12 ans et dyslexique)</p> <p>- 2 frères (19 ans et 26 ans)</p> <p>- Mère : Professeure d'anglais, née en Angleterre.</p>	<p><b>Saveria</b> (14 ans et redoublante)</p> <p>- 6 frères et sœurs de 2 à 19 ans</p> <p>- Mère : femme de ménage et ancienne parent d'élève</p>	x	<p><b>Alexia</b> (15 ans et redoublante)</p> <p>- 2 sœurs (28 et 31 ans)</p> <p>- Mère : femme de ménage, née en Martinique</p>	<b>3</b>
	<b>M</b>	<p>- <b>Juliano</b> (12 ans)</p> <p>- 2 sœurs et 1 frère (21 à 31)</p> <p>- Mère ATSEM</p>	x	<p><b>Ismaël</b> (13 ans proposition de maintien en primaire)</p> <p>- 1 frère de 15 ans</p> <p>- Mère au foyer, née en Algérie</p>	<p><b>Cadoc</b> (14 ans et demi, proposition de maintien en primaire)</p> <p>- 1 sœur de 21 ans et 2 demi-sœurs en bas âge</p> <p>- Mère née en Algérie, mère au foyer</p>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>F</b>	<p>- <b>Leila</b> (12 ans)</p> <p>- 3 grands frères</p> <p>Mère au foyer, née au Maroc</p> <p>- <b>Eva</b> (12 ans)</p> <p>- 2 sœurs de 15 et 7 ans</p> <p>Mère née en Algérie.</p>	x	x	x	<b>2</b>
	<b>M</b>	<p>- <b>Nino</b> (12 ans) proposition de maintien en primaire</p> <p>- 2 frères (18 et 9 ans)</p> <p>- Mère née au Portugal, maraîchère.</p>	<p><b>Nathanaël</b> (13 ans et Bégüe)</p> <p>Proposition d'orientation en SEGPA fin CM2</p> <p>- 6 frères et sœurs de (18 à 30 ans)</p> <p>- Mère : garde</p>	x	x	<b>2</b>

			d'enfants, née en Algérie			
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

Dans ce tableau seuls les métiers des mères ont été mis en avant et les frères et sœurs qui ont une influence directe dans les parcours scolaires des adolescents du passeport sixième.

## Annexe 2 : Guide d'entretien Parents passeport 6<sup>e</sup>

*C'est gentil d'avoir accepté cet entretien. Comme vous le savez, je suis étudiante et je fais une recherche pour mieux connaître ce que pensent les parents du parcours scolaires de leur enfant. D'habitude sur ces choses-là, on pose des questions essentiellement aux enseignants et on oublie les parents eux-mêmes. C'est important pour moi, de savoir aussi ce que disent les parents. Nous allons discuter, êtes-vous toujours d'accord ? Cela va prendre environ 1heure et pour ne pas devoir écrire, j'aimerais enregistrer. Bien sûr ce que vous direz restera anonyme. Pas de nom. Nous allons discuter ensemble, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises choses à me dire. Tout est important pour mon travail. S'il y a quelques choses qui n'est pas claires ou si vous avez des questions, vous me demandez. On peut y aller ?*

Ton histoire	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Quel est votre regard sur le parcours de vos fils/filles ?</li><li>2) Est-ce que vous êtes content de ce qu'il fait ?</li><li>3) Comment s'est passée l'école primaire ? qu'est-ce que vous en gardez comme souvenir ?</li><li>4) Parlez-moi un peu du collège ?</li><li>5) Avez-vous des bons, et mauvais souvenirs, des événements marquant dans le parcours de votre enfant ?</li></ol> <p><i>Objectifs : comprendre comment le jeune se positionne dans son parcours scolaire et les différentes étapes de celui-ci.</i></p>
L'environnement familiale	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Est-ce quelqu'un aide votre enfant à faire ses devoirs ?</li></ol>
Le rapport aux savoirs scolaires	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Pour vous à quoi sert l'école ?</li><li>2) vous pensez que votre enfant est une bonne ou (peut –être une pas très bonnes élèves) ?</li><li>3) J'aimerais savoir, que pensez-vous des notes ; des modes d'évaluations ?</li><li>4) Et celle de votre enfant ? Comment réagissez-vous face à celle-ci ?</li><li>6) De manière générale, selon vous comment sont les résultats de votre enfant ? - Très bons, - bons, - plutôt mauvais, -mauvais</li><li>7) Vous pensez que c'est du à quoi ?</li><li>8) Qu'est-ce que ça vous fait ?</li></ol>



Les stratégies des élèves	<p>1) Pour vous à quoi sert le passeport 6<sup>e</sup> ?</p> <p>2) Comment vous a été-t-il présenté ?</p>
L'identité de l'enfant	<p>1) Qu'est-ce que tu vous aimer faire avec votre enfant ? Comment aimez-vous passer votre temps ?</p> <p>2) Pouvez-vous me faire un portrait de votre enfant en le comparant aux enfants de son âge. Voici une liste de qualités. Pouvez- vous me dire comment vous le voyez ? Pour chaque qualité mettez une croix dans la case.</p> <p>3) Est-ce que vous avez remarqué des changements chez votre enfant depuis la rentrée ?</p> <p>4) Essaie de penser comment votre enfant vivra plus tard, quand il aura 30 ans. Comment le voyez-vous ? faites-moi le portrait de la femme/de l'homme que qu'il sera...</p>

### Annexe 3 : Guide d'entretien des adolescents

*C'est gentil d'avoir accepté cet entretien. Comme tu le sais je suis étudiante et je fais une recherche pour mieux connaître ce que pensent les enfants de l'école. D'habitude sur ces choses-là, on pose des questions essentiellement aux adultes et on oublie les enfants eux-mêmes. C'est important pour moi, de savoir aussi ce que tu dis, ce que disent les enfants.*

*Nous allons discuter, es-tu toujours d'accord ? Cela va prendre environ 1heure et pour ne pas devoir écrire, j'aimerais enregistrer. Bien sûr ce que tu dis restera anonyme, c'est à dire personne ne saura que c'est toi qui a dit ceci ou cela. On dira un élève, ou une élève a dit ceci ou cela. Pas de nom d'accord ?*

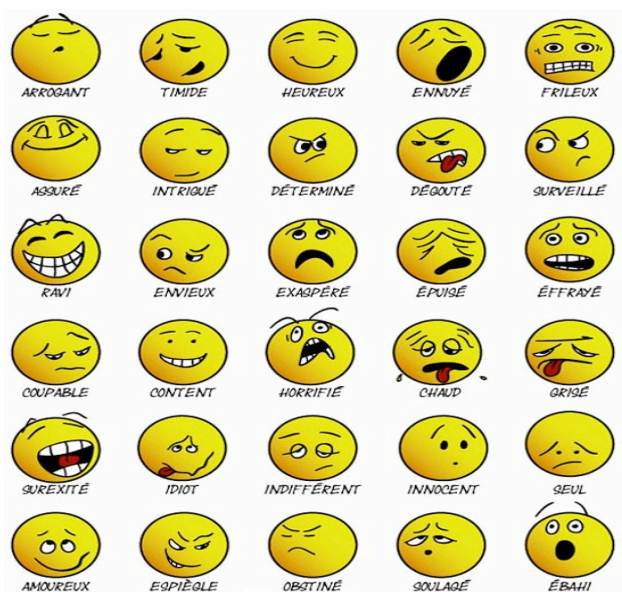
*Nous allons discuter ensemble, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises choses à me dire. Tout est important pour mon travail. S'il y a quelques choses qui n'est pas claires ou si toi tu veux savoirs quelques chose, tu me demandes. On peut y aller ?*

Ton histoire	1) J'aimerais que tu me racontes ton année ? Comment s'est-elle passé ? 2) Parle-moi un peu de ton collègue <i>(je partirais du présent et je remonterais dans le temps)</i> 3) Est ce que tu te rappelles quand tu avais 6 ans ? est-ce que tu as des bons souvenirs, des mauvais souvenirs ? Parle-moi de ton primaire ? qu'est-ce que tu en gardes comme souvenir ? <i>Objectifs : comprendre comment le jeune se positionne dans son parcours scolaire et les différentes étapes de celui-ci.</i>
L'environnement familiale	1) Que disent tes parents de ton collègue ? 2) Est-ce-que tu parles beaucoup à tes parents de ce que tu vis à l'école ? 3) Aimes-tu quand tes parents et tes professeurs se rencontrent ? 4) Est ce que quelqu'un t'aide à la maison pour tes devoirs ? 5) Est-ce quelqu'un t'encourage à travailler ? De quelle manière ?
L'institution scolaire	Tous les jours à l'école, il se passe beaucoup de choses. Je vais te donner quelques exemples et j'aimerais que tu me dises comment toi tu réagis. 1. l'enseignant se trompe et donne une punition à un-e camarade qui n'a rien fait. Comment tu réagis ?

	<p>2. vous devez faire un exercice de maths un peu compliqué et tu n'y arrives pas. Quelles sont tes réactions ?</p> <p>3. tu vois un-e camarade en train de faire quelque chose qui n'est pas permis. Comment réagis-tu ?</p> <p>4. l'enseignant a rendu exercice de maths noté et tu as une note moins bonne que d'habitude. Quelle est ta réaction ?</p> <p>5. l'enseignant te fait une remarque désagréable parce que tu bavardes ou que tu n'es pas attentif (ve). Comment réagis-tu ?</p> <p>6. Tu as un contrôle aujourd'hui mais tu n'as pas appris ta leçon, que fais-tu ? et pourquoi ?</p> <p>6) Si on te disait, voici une baguette magique, « tu peux changer quelque-chose à l'école », qu'est-ce que tu changerais ?</p>
Le rapport aux savoirs scolaires	<p>1) Pour toi à quoi te sert de te lever tous les matins pour aller à l'école ?</p> <p>2) Tu penses être une bonne ou (peut-être une pas très bonne élève) ?</p> <p>3) J'aimerais savoir, toi, qu'est-ce que tu penses des notes ?</p> <p>4) Voici une question un peu compliquée : Comment tu fais pour apprendre ? Comment tu apprends le mieux ?</p> <p>5) Qu'est-ce que ça te fait d'apprendre des choses ?</p> <p>6) De manière générale, selon toi comment sont tes résultats à l'école ? - Très bons, - bons, - plutôt mauvais, -mauvais</p> <p>7) tu penses que c'est dû à quoi ?</p> <p>8) qu'est-ce que ça te fait ?</p>
Les stratégies des élèves	<p>1. De quelle manière préfères-tu faire tes devoirs ? Pourquoi ? Plutôt à la maison, dans le cadre du passeport, à la maison</p> <p>2. Pour toi, à quoi te sert le passeport 6<sup>e</sup> ?</p> <p>3. Si tu rencontres un génie, et propose de changer quelques choses dans le passeport 6<sup>e</sup>, que changerais tu ?</p>
Emotions-sentiments	<p>1) Les mots émotions et sentiments te disent quelque chose</p> <p>2) (Support 1) Voici une liste de sentiments (que tu peux compléter), j'aimerais que tu mettes une croix à côté de tous ceux que tu as déjà</p>

	<p>ressentis une fois ou l'autre à l'école, y compris ce que tu as déjà mentionné : joie haine pitié tristesse peur amour ennui jalousie timidité fierté honte colère autres</p> <p>maintenant tu regardes seulement les sentiments où tu as mis une croix et tu as me dire quels sont les trois que tu ressens le plus souvent à l'école. Entoure-les d'un cercle</p> <p>3) quand tu ressens (tel sentiment) comment c'est ? pour les 3 choisis</p>
L'identité de l'enfant	<p>1) Qu'est-ce que tu aimes faire ? Comment aimes-tu passer ton temps ?</p> <p>2) Peux-tu me faire un portrait de toi ? Voici une liste de qualités. Peux-tu me dire comment tu te vois ? pour chaque qualité mets une croix dans la case.</p> <p>3) Essaie de penser comment tu vivras plus tard, quand tu auras 30 ans, ou quand tu auras à peu près l'âge de tes parents, comment tu te vois ? fais-moi le portrait de la femme/de l'homme que tu seras...</p> <p>4) Et tes parents, qu'est-ce qu'ils voudraient que tu deviennes plus quand tu seras grande ?</p> <p>5) si on te disait « voici un baguette magique, tu peux changer quelque de toi-même » qu'est-ce que tu changerais ?</p>

Document 1-



Document 2 -



(Source <http://moicommeunparent.com/les-outils/qualites-dun-enfant/>)



<b>Doulin</b>	<b>Barbara</b>	<b>28 juin 2016</b>
<b>Master 2 Jeunesse : politiques et prises en charge</b>		
<b>Le Programme de réussite éducative de Nanterre : Parcours scolaires d'adolescents en difficulté ?</b>		
<b>Promotion 2015-2016</b>		
<p><b>Résumé :</b></p> <p>Quel rôle joue l'Institution scolaire dans le parcours scolaire des adolescents en difficulté ? Le Programme de réussite éducative, outil instauré pour les aider réussit-il à réduire les inégalités de parcours ?</p> <p>C'est sur ces questions que s'ouvrent une enquête de terrain de six mois auprès de dix adolescents âgés de 12 à 15 ans inscrits pendant leur année de sixième dans un Programme de réussite éducative. Les parcours scolaires permettent d'éclairer les spécificités d'adolescents socialement proches à travers des stratégies familiales, des expériences scolaires et sociales apportant des éléments de réponses aux réussites des uns et des échecs des autres.</p>		
<p><b>Mots-clés :</b></p> <p>Parcours scolaire, Programme de réussite éducative, Adolescents, décrochage, accompagnement scolaire, capital culturel.</p>		
<p><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1, l'Université Rennes 2 et l'UBO N'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		