



Problématique générale du symposium

Réunissant de jeunes chercheurs français et suisses réalisant ou ayant réalisé une thèse de sociologie et un discutant des sciences de l'éducation, le symposium que nous proposons s'inscrit dans l'axe 3 intitulé « Sur le terrain ». Il sera l'occasion d'approcher la question de l'équité en éducation à partir de travaux qui s'intéressent aux pratiques et conditions effectives de socialisation et de mobilisation d'habitudes ou de dispositions scolairement évaluées.

La sociologie (et notamment la sociologie française) s'est dès ses débuts intéressée à la manière dont se construisent les connaissances (Durkheim, 1912). Mais la sociologie de l'éducation s'est d'abord attachée à montrer et interpréter les inégalités scolaires, inégalités d'accès aux savoirs et aux certifications scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Baudelot et Establet, 1971). Dans cette perspective, l'école a longtemps été conçue comme une instance de sélection des élèves selon leur origine sociale et d'évaluation inégale des produits de la socialisation familiale à l'aune de la culture légitime. Parallèlement à ces travaux fondateurs sur les inégalités, des sociologues se sont aussi intéressés à l'histoire des savoirs et aux modalités de leur transmission à l'école (Deauvieau et Terrail, 2007). Des recherches sociologiques plus récentes se sont attachées à spécifier concrètement les éléments favorisant ou entravant la réussite scolaire comme l'engagement militant des parents (Terrail, 1990), le mode familial de socialisation (Thin, 1998), le rapport au savoir des élèves (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), leur ancrage résidentiel (Beaud, 2002), etc. Cette dynamique invite à saisir les élèves, comme des individus socialement situés et à prêter attention aux configurations au sein desquelles ils évoluent et agissent.

La sociologie de l'action de type dispositionnaliste (Lahire, 1998) permet d'envisager les comportements et les réactions des acteurs comme le produit de la rencontre entre leurs expériences sociales passées et une situation présente au cours de laquelle des éléments de ce passé incorporé sont activés ou, au contraire mis en veille. Déclinée sur l'analyse des faits éducatifs, cette sociologie de l'action permet d'appréhender les comportements et les productions scolaires des élèves en analysant ensemble différents contextes que traversent les élèves, contextes où sont constituées, mobilisées, sollicitées et même évaluées des habitudes ou des dispositions.

En plus de cette grille interprétative, les communications de ce symposium ont en commun de poser la question de l'évaluation scolaire de manière centrale. A partir de là elles proposent des analyses sur différentes dispositions et habitudes scolairement évaluées (rapport au corps, habitudes lectorales, rapport au temps) et sur une large palette de contextes de constitution ou de sollicitation de celles-ci (dans le groupe de pairs, la famille ou l'école). Les travaux présentés s'appuient par ailleurs sur des terrains diversifiés (domicile familial, école élémentaire, collège, lycée, quartier), concernent des élèves d'âges et d'origines sociales variés et mettent en œuvre des méthodologies d'enquête diverses (observations, entretiens, questionnaires).

- BEAUD S. 2002 80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte-Syros.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C. 1964, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. 1992, Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris, Colin.
- DEAUVIEAU J., TERRAIL J-P., 2007 Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, Paris, La Dispute.
- DURKHEIM E. 1990 (édition originale 1912) Les formes élémentaires de la vie religieuse Le système totémique en Australie, Paris, P.U.F.
- ESCOFET P. 2006 Des corps juvéniles chargés de théorie: enquête sociologique à propos de la construction historique d'un «espace de corporéité» de la jeunesse et ses implications «logiques» sur le degré «d'autonomie relative» ou «d'entropie» du système d'enseignement genevois, thèse de l'Université de Genève (SES 622), sous la direction de F. Schultheis.
- HENRI-PANABIÈRE G. 2007 Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission, thèse de sociologie université Lyon 2, sous la direction de B. Lahire.
- LAHIRE B. 1998 L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan.
- MORIN D. 2008, Les "marchés francs" de l'enfance: enquête sociologique sur les modes de sociabilité des enfants (9-12 ans) dans un quartier populaire genevois, thèse de l'Université de Genève (SES 656), sous la direction de F. Schultheis.
- RENARD F. 2007 Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles, Thèse (ss la direction de B. Lahire), Université Lyon 2.
- TERRAIL J-P. 1990 Destins ouvriers. La fin d'une classe ? Paris, P.U.F.
- THIN D. 1998 Quartiers populaires. L'école et les familles, Lyon, PUL.

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire (1P-2P, Genève). Des dispositifs de transmission aux conditions sociales d'appropriation.

Durler Héloïse

Introduction

Cette communication s'appuie sur une recherche de doctorat en cours portant sur l'apprentissage de la lecture au cycle élémentaire de l'école primaire genevoise (Suisse). Dans cette recherche, j'essaie comprendre les variations que l'on peut observer, dans l'apprentissage scolaire de la lecture, entre des enfants scolarisés dans une même école, dans une même classe et sont issus du même milieu socio-économique (milieu populaire).

Mon exposé se divisera en deux parties. Je développerai d'abord succinctement le cadre théorique dans lequel j'inscris ma recherche. Je vous soumettrai ensuite, à travers la présentation de portraits d'élèves, quelques éléments d'interprétation sociologique de la variété des performances en lecture de ces enfants.

1. Précisions théoriques

Sociologie dispositionnaliste et contextualiste

J'inscris ma réflexion dans une sociologie de l'action de type dispositionnaliste qui permet d'envisager les comportements et les réactions des acteurs comme le produit de la rencontre entre leurs expériences sociales passées et une situation présente au cours de laquelle des éléments de ce passé incorporés sont activés ou, au contraire, mis en veille (Lahire, 1998).

Cette perspective, considérant les capacités cognitives individuelles comme indissociables des formes de vie sociale, s'intéresse aux modalités d'incorporation d'expériences sociales et à la constitution ou à l'émergence des dispositions (mentales et comportementales).

Pour élaborer ma recherche, je me suis appuyée sur les travaux de Bernard Lahire, qui a notamment étudié les variations interindividuelles de réussite scolaire, les transmissions intra-familiales de dispositions plus ou moins « rentables » scolairement et le rôle de la culture écrite dans la production des différences scolaires (Lahire, 1993, 1995, 2008).

Comprendre sociologiquement comment se constituent des différences d'apprentissage entre les élèves demande de tenir compte : du *contexte* dans lequel se réalisent ces apprentissages (les formes d'organisation sociale, les dispositifs matériels, etc.), des *contenus* d'apprentissage (et de l'inscription historique et sociale des savoirs enseignés), des *dispositions* sociales que les élèves ont constituées dans leur famille, mais aussi à l'école.

Mon objectif est de mettre en évidence les modalités de *transfert* de dispositions entre le contexte familial et le contexte scolaire. Je fais l'étude des *conditions* qui, dans le contexte scolaire, interviennent dans l'activation de dispositions plus ou moins favorables à l'apprentissage de la lecture.

En effet, de la même manière que la présence objective d'un capital culturel familial (en particulier le capital scolaire) n'a d'influence sur la réussite scolaire d'un enfant que s'il est

placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission, ce n'est pas parce qu'un enfant possède des dispositions pouvant être « rentables » scolairement que celles-ci vont être « automatiquement » activées dans le contexte effectif de la classe. Des *sollicitations* (*i.e.* des pratiques, des objets, des interactions, des injonctions, etc.) doivent venir activer ces dispositions. Certaines conditions interviennent dans ce processus d'activation et ce sont précisément ces conditions que je souhaite identifier.

Ma recherche vise donc à mettre en évidence les spécificités du contexte scolaire d'apprentissage de la lecture (les pratiques, les dispositifs, les relations de pouvoir qu'il implique, etc.), identifier les dispositions qui sont ou non activées dans ce contexte et comprendre comment elles influencent l'apprentissage de la lecture.

Dispositif d'apprentissage et contrat didactique

Le contexte scolaire d'apprentissage est organisé par des pratiques, des espaces, un emploi du temps, des supports matériels, des discours, etc. Nous utiliserons le terme de dispositif pour désigner cet « ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribuent à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction » (Lahire, 2005, p. 323). Derrière l'ensemble des éléments qui constituent le dispositif, on peut dégager des *attentes*, plus ou moins explicites, qui viennent orienter le comportement des élèves et « cadrer » leurs apprentissages. Ces attentes forment ce que l'on appelle, à l'appui des travaux des didacticiens, un *contrat didactique*, c'est-à-dire une forme particulière de relation sociale, dirigée vers la transmission d'un savoir, qui s'établit entre un enseignant et un ou des élèves¹.

Un contrat didactique, c'est une forme de relation sociale visant la transmission d'un savoir, caractérisée par un ensemble d'*attentes* des individus². Ces attentes, contrairement à ce que l'expression « contrat » pourrait laisser penser, ne sont pas parfaitement claires et explicites. Bon nombre des « règles » du contrat sont, au contraire, implicites. Le contrat didactique n'est pas un « vrai » contrat, puisqu'il n'est pas librement consenti. Ce n'est donc pas un accord transparent et modifiable par la seule volonté des contractants.

Si j'ai choisi de mobiliser ce concept, malgré les ambiguïtés que l'on vient de souligner, c'est parce qu'il renvoie à une « conception institutionnelle de la cognition » (Sensevy, 1998), selon laquelle les apprentissages ne se déroulent pas dans un « vide social », puisqu'ils dépendent du contexte social dans lequel ils s'inscrivent. Cette perspective souligne aussi les

¹ « Au cours d'une séance ayant pour objet l'enseignement à un élève d'une connaissance déterminée (situation didactique), l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. Nous nous intéressons plus particulièrement à ce qui, dans ces habitudes, est spécifique des connaissances enseignées : nous appelons "contrat didactique" l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, *in* Sensevy & Mercier (dir.) 2007, p. 18).

² Marcel Mauss, à la suite d'une communication de François Simiand sur la monnaie, insistera lui aussi sur l'importance de la notion d'« attente », d'« escompte de l'avenir, qui est précisément l'une des formes de la pensée collective ». Il ajoute : « Nous sommes entre nous, en société, pour nous attendre entre nous à tel ou tel résultat ; c'est cela la forme essentielle de la communauté. Les expressions : contrainte, force, autorité, nous avons pu les utiliser autrefois, et elles ont leur valeur, mais cette notion de l'attente collective est à mon avis l'une des notions fondamentales sur lesquelles nous devons travailler » (Mauss, 1969, vol.2, p. 117).

effets de socialisation (*i.e.* de production de dispositions) liés aux modalités d'apprentissage. Maria-Luisa Schubauer-Leoni définit d'ailleurs le contrat didactique comme un « générateur de sens et de pratiques qui prend place à l'intérieur des individus qui y sont soumis et peut étendre sa législation au-delà des frontières de l'institution qui la crée ». Elle ajoute : « Ce qui veut dire qu'il intervient comme élément constitutif de la pensée chez les individus qui en interprètent les lois et qui transportent avec eux, dans d'autres circonstances, les constructions opérées en son sein, les dispositions structurantes qu'il comporte » (1988, p. 68-69).

Maria-Luisa Schubauer-Leoni insiste également sur l'existence d'un *contrat didactique différentiel*. Selon elle, l'enjeu théorique consiste à montrer l'intrication entre l'appartenance des élèves à des groupes sociaux préexistants à l'entrée dans le contrat didactique (en particulier le positionnement lié à la classe sociale) et la place que ces élèves viennent à prendre au fil de la gestion du contrat didactique de la classe. Le contrat didactique étant en majeure partie fondé sur des éléments implicites, il s'agit de s'interroger sur ce qui permet à un élève de « repérer » ces implicites et considérer ce qui, dans son milieu social/familial d'appartenance le « prépare » à entrer dans le contrat didactique.

Dans une perspective assez proche de celle qui vient d'être mentionnée, mon hypothèse est que l'entrée dans le contrat didactique (et, par conséquent la réussite dans les apprentissages) dépend de la manière dont les dispositifs d'apprentissages, les techniques pédagogiques, les pratiques, les sollicitations didactiques, viennent « réveiller » ou activer des dispositions incorporées par l'élève en majeure partie dans la sphère familiale de socialisation.

2. Illustrations empiriques

Pour illustrer mon propos, je vais passer à la présentation de données de terrain. L'enquête empirique s'est déroulée entre février 2006 et juin 2008 et s'est faite sur la base d'observations de classes (1P-2P) de longue durée, d'entretiens (69) avec des enseignants, des élèves et des parents d'élèves, d'observations de réunions d'enseignants, d'observations de rencontres entre enseignants et parents d'élèves. Un suivi des devoirs à domicile a aussi été fait pour quatre enfants, ce qui m'a permis de faire des observations de leur environnement familial. Une analyse de corpus (constitué par des livrets scolaires, travaux d'élèves et plans d'études) est également en cours.

Dans un premier temps, je présenterai les principales attentes liées à l'apprentissage de la lecture à l'école que l'analyse de ces différents matériaux d'enquête me permet de dégager. Durant l'année scolaire 2007-2008, j'ai concentré mes observations sur les activités de lecture d'une classe (2P) et ciblé mon attention sur un petit nombre d'élève. Je vous présenterai le portrait de deux d'entre eux, ce qui me permettra de mettre en évidence comment interviennent les processus de transfert de dispositions entre leurs contextes familiaux spécifiques et un même contexte scolaire et de poser, de la sorte, un « diagnostic sociologique » à propos de leurs performances en lecture.

Les attentes à l'égard de l' « apprenti lecteur » : réflexivité, responsabilité, plaisir

Je dégage trois types d'attentes vis-à-vis des élèves dans l'apprentissage de la lecture. Ces attentes sont liées à ce qui, d'une manière plus générale, correspond à l'image de l'élève « idéal », c'est-à-dire autonome, capable de réaliser seul son travail, qui en assume la

« responsabilité », et qui se montre « motivé » pour réaliser les tâches qui lui sont demandées à l'école.

1) *La « lecture-compréhension » : l'exigence de réflexivité*

Il est attendu des élèves qu'ils apprennent non seulement à déchiffrer, c'est-à-dire traduire des lettres en sons, mais aussi, et très tôt, à *comprendre* le *sens* de ce qui est écrit. Lire, ce n'est jamais lire « bêtement » (c'est-à-dire uniquement « oraliser » des mots écrits), c'est avant tout *comprendre* ce qui est écrit, c'est-à-dire y associer un sens.

Associer du sens, cela signifie évidemment donner du sens à des phrases, à un texte, comprendre une histoire. Cela signifie aussi comprendre le système de relations entre phonèmes et graphèmes, maîtriser le code phonographique (c'est-à-dire l'ensemble des correspondances entre les lettres et les sons, les sons combinés, les sons complexes...), mais aussi le code idéographique (c'est-à-dire l'ensemble des lettres-sens, qui ne se prononcent pas, qui se trouvent souvent à la fin des mots). L'élève doit opérer une transformation radicale du rapport au langage, puisqu'il doit alors le considérer comme « un objet étudiable en lui-même et pour lui-même dans sa logique interne de fonctionnement et, en occurrence, dans sa logique “phonologique” de fonctionnement » (Lahire, 1990, p. 447).

Dans tous les cas, cette exigence de « compréhension » entraîne de la part de l'élève qu'il fasse la preuve qu'il maîtrise un certain nombre d'habiletés « montrant » qu'il a « réellement » compris. L'élève doit être capable d'expliquer pourquoi telles lettres assemblées font tel son, pourquoi tel marqueur orthographique est utilisé, etc. Ils doivent apprendre à classer, trier, relier, ranger les mots en catégories, les ordonner selon un critère d'ordre particulier, les mettre en tableau, relier, compter, etc. (Lahire, 1993). L'élève doit savoir répondre à des questions sur un texte, savoir identifier les changements de personnages dans un dialogue, être capable d'inférer le sens d'un mot à partir du contexte, mais aussi à partir d'une racine (habiletés sémantiques - référentielles), être capable de revenir en arrière dans le texte s'il n'a pas bien compris quelque chose, chercher une information dans le texte lui-même, être sensible aux indications topographiques (caractères gras, encadrés, italiques, couleurs différentes, etc.). Bref, l'élève doit non seulement comprendre ce qu'il lit, mais aussi être capable de montrer qu'il a compris.

2) *L' « entraînement » à la lecture et la responsabilisation de l'élève*

Autre implicite lié à la transmission scolaire de la lecture : apprendre à lire découle d'un entraînement, dont l'élève doit être le principal « moteur ». Autrement dit, pour apprendre à lire, il faut s'entraîner et c'est l'élève lui-même qui doit se « prendre en charge », se « motiver », pour entreprendre ce travail.

La responsabilité des résultats en lecture est alors très clairement partagée entre l'enseignant, l'élève, mais aussi les parents qui doivent relayer, à la maison, l'effort entrepris en classe. Cette responsabilisation de l'élève (et de ses parents) vis-à-vis des apprentissages est diffuse et rejoint le discours sur la valorisation scolaire de l' « autonomie » de l'élève.

Cette expression cristallise en effet un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées : la capacité, pour l'élève de réaliser seul son travail, de se prendre en charge et de

se sentir responsable et « conscient » de ses apprentissages. Un « bon élève », un élève « idéal », est toujours un « élève autonome », qui ne dépend pas d'autrui, qui sait se maîtriser, s'autoréguler.

Dans l'extrait suivant, une enseignante décrit la démarche d'apprentissage idéalement attendue d'un élève. Ses propos traduisent bien la place centrale de la maîtrise de la lecture par l'élève et mettent en évidence une valorisation de l'autonomie (de la « non-dépendance » à l'enseignant) :

*Un enfant qui dit « j'ai rien compris », ça, c'est le pire, parce que on voit qu'il se bloque en fait, parce qu'il a forcément compris quelque chose. Et pis après, au lieu que ce soit à moi de dire « bon ben viens, on relit », hein, ben que ce soit lui qui ait déjà fait cette étape, de dire « voilà, écoute, j'ai relu et pis ça, vraiment je vois pas ce que c'est, je comprends pas la question, je comprends pas ce mot ou je sais pas comment résoudre ça parce que... ben tu vois là on me parle d'un cochon... » ou j'en sais rien quoi... **Pas qu'il dépende...** Voilà, qu'il soit déjà dans une démarche... **qu'il dépende pas totalement de l'enseignant.** [Entretien L. (3P-4P), 5 novembre 07]*

Dans un document officiel distribué aux enseignants afin de les guider dans leur pratique professionnelle, on peut d'ailleurs lire qu'une des « priorités » de l'enseignement primaire est d' « aider l'élève à la réflexion sur soi (métacognition)».

*« Afin de rendre les élèves **conscient-e-s des possibilités d'action sur leurs propres apprentissages**, il est indispensable de leur fournir des espaces de réflexion sur leur fonctionnement, leurs réussites et leurs difficultés. Des démarches d'auto-évaluation, d'évaluation entre pairs et/ou de coévaluation maître-élève devraient par conséquent trouver leur place dans les activités quotidiennes »* (Direction de l'enseignement primaire, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, DIP, Genève, 2000).

A ce titre, la « maison des apprentissages » est un exemple de dispositif visant à rendre l'élève « conscient » de ses apprentissages. Il s'agit d'une grande affiche placardée sur un mur de la classe et représentant une maison, sur laquelle au cours de l'année sont collées des « briques » correspondant aux « objectifs d'apprentissage » du plan d'étude. Voici comment une enseignante présente, lors d'une réunion de parents, la « maison des apprentissages » :

*« **Donc le but de cette maison, c'est vraiment de rendre les élèves conscients de ce qu'ils ont à apprendre pendant l'année, de connaître les objectifs de chaque activité qu'ils effectuent [...]. Donc ça permet de toujours savoir exactement ce qu'on fait.** Par rapport au fonctionnement, alors en fait, lorsqu'on travaille un objectif en classe, on prend la brique correspondante, donc l'objectif correspondant. On la met dans la maison. [...] Chaque enfant reçoit une maison similaire, avec tous les objectifs qui sont aussi répertoriés. Et puis, en fonction de la façon dont ils ont atteint l'objectif, ils colorient leur brique entièrement si c'est atteint avec aisance, ou si c'est à reprendre, à retravailler, ils la colorient à moitié. **Donc comme ça, pendant toute l'année, il peut vraiment visualiser qu'est-ce qui est ok, qu'est-ce qui est à reprendre, etc.** Donc en fait, ça devient vraiment, à un certain moment, un outil qu'on utilise tous les jours ». (Classe de S et I, 1P-2P, réunion de parents, 20 octobre 06)*

3) L'épanouissement par la lecture : le devoir de plaisir

La lecture est associée au plaisir. L'élève soit certes apprendre à lire, mais aussi considérer qu'il s'agit d'une activité agréable, plaisante, épanouissante, condition d'accès à une « vie digne d'être vécue » (Lahire, 2005/1999 1^{ère} ed., p. 280). On peut parler ici de « devoir de plaisir » à l'instar de ce que décrit Pierre Bourdieu dans *la Distinction* à propos de la petite bourgeoisie nouvelle : le plaisir est non seulement autorisé, mais exigé (Bourdieu, 1979, p. 424). Cette exigence est particulièrement forte en ce qui concerne l'apprentissage de la

lecture : en comparaison, l'apprentissage des mathématiques ne semble *a priori* pas soumis à ce point à cette injonction au plaisir.

Les parents, là encore, doivent participer à cette entreprise d'*intéressement* des enfants vis-à-vis de la lecture, en lisant régulièrement des histoires avec eux, c'est-à-dire en partageant des moments agréables autour des activités liées à la lecture, et idéalement relayer l'activité des enseignants et participer à encourager l'envie de lire de l'enfant.

Des dispositifs de transmission à l'activation des dispositions : portraits d'élèves

Je vais à présent, à travers des portraits d'élèves, donner une première interprétation des variations que l'on peut observer entre deux élèves. Il s'agit de deux filles, Mélanie et Ana-Liliana, toutes les deux en « réussite scolaire », scolarisées dans la même classe, issues de milieux populaires (parents ouvriers, nettoyeurs – nettoyeuses, au chômage). Malgré ces similitudes, on distingue des modes d'appropriation de la lecture différents, que l'on peut à chaque fois rapporter à des types de socialisation familiaux distincts et à des modalités spécifiques d'activation de dispositions par les dispositifs scolaires.

Mélanie

Mélanie, née en février 2000 à Genève, de nationalité suisse et de langue maternelle française. Elle a un frère, né en 1997. Leur père, suisse, concierge dans une école, et leur mère, originaire d'Espagne, femme de ménage dans une maison de retraite, ont tous les deux été scolarisés jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (15 ans). Les grands parents maternels et paternels appartiennent aux milieux populaires. La mère de Mélanie conserve de très bons souvenirs de ses professeurs. C'est pour des raisons financières qu'elle a quitté l'école et commencé à travailler à l'âge de 16 ans, comme ouvrière dans une usine de textile en Espagne.

Des exemples parentaux en matière de lecture sont présents dans cette configuration familiale : la mère déclare lire quotidiennement le journal (*La Tribune de Genève*). Sur les lieux de l'entretien, j'ai l'occasion de noter la présence, sur la table basse du séjour, d'un programme télévisé, d'un magazine de société (*l'Illustré*) et d'un cahier de « mots secrets », que la mère achète « de temps en temps ». Elle me dit « ne pas avoir le temps » de lire des livres pour elle-même, mais lire régulièrement avec Mélanie le livre que la maîtresse donne à lire à la maison :

MM [Mère de Mélanie] : Ben maintenant, Mélanie, déjà, chaque semaine elle amène un livre. Pis on le lit ensemble. HD : *Oui, vous lisez ensemble.* MM : Oui, ou sinon, elle est tout le temps en train de lire... HD : *Apparemment, elle aime bien ça ?* MM : Elle aime bien lire, oui. HD : *D'accord... depuis qu'elle a... depuis toujours ?* MM : Oui, depuis qu'elle a commencé à apprendre à lire... Elle aime beaucoup lire, écrire... Elle prend un livre, et puis... Elle écrit des choses... [elle me montre un cahier] Celui-là, par exemple, elle copie... Elle fait comme ça, elle copie, et pis elle lit, et pis... HD : *Ah d'accord. Mais toute seule ou bien c'est vous qui lui... Vous lui dites...* MM : Non, non, non, non, j'ai dit rien. Toute seule, elle fait. Elle aime beaucoup les animaux, alors... elle est toujours avec ça... Et puis... mais elle a toujours aimé. Depuis qu'elle sait lire... HD : *D'accord. Ok. Est-ce que c'est... Est-ce que vous, vous lui avez appris à lire ? Ou bien, est-ce que c'est tout à l'école ?* MM : Elle a appris un p'tit peu ici à la maison. Mais pas... Je l'ai pas forcée non plus. Je faisais avec elle et pis des fois, elle me demandait ce que... qu'est-ce que c'est, je lisais comme ça... mais j'ai pas... je l'ai jamais obligée. HD : *Oui, d'accord.* MM : C'est elle toute seule qui a... qui a commencé.

« Je l'ai jamais obligée » est une expression qui reviendra très souvent lors de l'entretien. Sans être strict et « contraignant », le suivi parental du travail scolaire est important, même s'il se fait « à distance » :

HD : Et est-ce qu'elle fait ses devoirs toute seule ou est-ce qu'il y a quelqu'un ? MM : Euh... non... on est toujours là. J'suis toujours là, si jamais elle a besoin de quelque chose, elle m'appelle et moi je vais lui... sinon, elle fait et pis après, je la laisse tranquille, après, si elle a besoin de quelque chose, elle m'appelle. Je l'explique ou son papa aussi. Et pis voilà.

Ce qui semble caractériser cette configuration familiale, c'est la possibilité pour Mélanie de bénéficier d'« imprégnations indirectes » - c'est-à-dire d'un « style général » de comportements, style de parole, style et thème de discussion, style de raisonnement, style d'organisation, style de réaction face à un événement, etc. (Lahire 2008) – constitutifs de dispositions qui seront, à profit, activées par les dispositifs scolaires. Les conversations familiales semblent contenir des « moments de réflexivité métalinguistique ordinaires » (Lahire, 2008). Tout ce qui se rapporte à la lecture et aux livres est valorisé, associé à du plaisir. Ils discutent régulièrement entre eux des livres que lit Mélanie, ils lui offrent des livres, etc.

Le temps familial est un temps planifié, réglé. Des propos recueilli en entretien, on peut déduire l'existence d'habitudes régulières instaurant un climat familial « stable » et permettant la constitution de dispositions « rentables » scolairement : systématisme, logique, etc. Dans les propos de la mère de Mélanie transparait également un rapport « pédagogique » et « problématisé »³ au monde, dans lequel tout est occasion d'apprendre et de découvrir quelque chose, tout est expliqué.

La systématisme qui semble caractéristique de ces pratiques familiales est à l'origine de la constitution, chez Mélanie, de dispositions fortes à l'ascétisme et à la méticulosité. Elle est en effet décrite par sa maîtresse comme une « excellente élève », « sérieuse » et « appliquée ». La mère de Mélanie soulignera également sa tendance au « perfectionnisme » qu'elle ne s'explique pas elle-même :

Mère de Mélanie : Bon, euh... je sais pas si c'était en deuxième enfantine... elle avait... elle prenait tout en mal. Et elle pleurait ou je sais pas quoi...Pis quand elle faisait quelque chose de mal, elle acceptait pas et tout ça... mais bon... moi je lui ai expliqué à la maison, pis la maîtresse à l'école, elle m'a appelé, pis après je suis ai parlé à la maison. Je lui ai expliqué que même si c'était pas tout bien, c'est pas grave. Surtout que nous ici, on dit pas... non. Ni on lui dit « si tu fais pas ci... », non. On veut bien qu'il fasse les choses bien, mais bon on n'oblige pas. Mais voilà. Je sais pas pourquoi. Et pis bon, c'est vrai que même maintenant, perdre, elle aime pas perdre, elle arrête tout de suite de jouer. C'est pour ça qu'elle joue pas. Elle commence, mais 5 minutes après, si elle perd : « je joue plus » ! Elle part. Mais on avait parlé avec elle, pis depuis, ça va très bien.

Les fortes dispositions ascètes de Mélanie trouvent des occasions d'activation dans les dispositifs scolaires qui, on l'a vu, font appel à la « mobilisation » individuelle de l'élève, afin qu'il prenne en charge l'organisation de son travail, le planifie, s'entraîne, etc. Les dispositifs liés à la compréhension des textes (par exemple : répondre à des questions écrites à propos

³ Certaines formes de communication peuvent être mises en relation avec des *modalités de pédagogisation* du monde qui renvoient, notamment, à certaines conceptions de l'enfant, du rôle du jeu et des activités ludiques comme occasion de constitution d'un rapport au monde problématisé (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Bernstein, 1975; Vincent, 2000 ; 2001).

d'un texte) sont l'occasion pour Mélanie de mobiliser des habitudes réflexives. Elle est d'ailleurs très « consciente » du fonctionnement de ces questionnaires, perçoit immédiatement les « questions pièges » et peut même se permettre des remarques humoristiques à leur sujet.

Bref, dans le cas de Mélanie, les attentes du contrat didactiques sont perçues comme évidentes, non questionnées, naturelles. Cette évidence se traduit d'ailleurs dans la manière dont elle répond à certaines des questions que je lui pose en entretien (par exemple : « est-ce que tu aimes lire ? ») par de petits rires, sous-entendant que mes questions sont « bizarres », tant la réponse est évidente à ses yeux. Dans le cas de Mélanie, les dispositions intériorisées dans la sphère familiale trouvent, dans les dispositifs scolaires d'apprentissage, des occasions de s'activer, car les deux contextes de socialisation se placent dans une continuité. Les dispositions constituées dans la famille sont, dans le cas de Mélanie non seulement *activées* par les dispositifs scolaires, mais *renforcées*.

Ana-Liliana

Ana-Liliana, née en juin 1999, à Genève, de nationalité portugaise et de langue maternelle portugaise. La mère, originaire du Portugal, est au chômage. Elle a précédemment occupé des emplois de nettoyeuse. Le père, portugais lui aussi, est magasinier dans une chaîne de supermarchés (la Coop). En 2008, les parents sont séparés depuis 2 ans. Ana Liliana voit son père toutes les semaines, le dimanche. Elle a un petit frère, deux ans plus jeune qu'elle, scolarisé dans une institution spécialisée, en raison de troubles importants du langage (il ne parle pas).

Les parents possèdent un capital scolaire faible : ils n'ont pas dépassé le niveau primaire. Les grands parents maternels et paternels appartiennent aux milieux populaires (ouvriers agricoles). La mère d'Ana-Liliana garde de mauvais souvenirs de sa scolarité. Elle se souvient surtout de la violence des enseignantes :

HD : et pis vous quels souvenirs vous gardez de quand vous alliez à l'école ? Vous aimiez bien ?
 MAL : [Mère d'Ana-Liliana] Non, moi je n'aimais pas bien... y aller à l'école, moi je pas apprendre bien. Non, non. *HD : C'était pas...* MAL : Non... *HD : Pis ça se passait comment ? c'était sévère ?*
 MAL : Les maîtresses, deu fois, très sévères. Mais [inaudible] non, moi j'étais beaucoup d'maîtresses. Quand c'est fini quatre années avant de finir l'école, quatre maîtresse par semaine... *HD : Quatre maîtresses différentes ?* MAL : Oui, oui.. *HD : Oui, pis elles étaient sévères ?* MAL : Oui, taper beaucoup beaucoup beaucoup.

Le climat, dans cette famille, a été par le passé très tendu, puisque Ana Liliana et sa mère ont été victimes de violences physiques de la part du père, qui ont occasionné des séjours à l'hôpital et, par la suite, la séparation des parents. Peu de temps après, la mère d'Ana-Liliana a fait une tentative de suicide et un séjour en hôpital psychiatrique.

Ana-Liliana a connu pendant cette période des difficultés scolaires importantes. Elle était alors en première année d'école primaire (1P), qu'elle a par la suite redoublé. Ces événements ont provoqué une forte mobilisation de la mère pour la réussite de sa fille. La mère d'Ana-Liliana a mis en œuvre un ensemble de pratiques de surinvestissement scolaire, dans une *logique d'accumulation primitive du capital scolaire* : elle se met à aller voir très régulièrement les enseignants, respectant à la lettre leurs conseils (engager un répétiteur pour les devoirs, consulter une logopédiste et un psychologue, lire régulièrement des livres avec sa fille, etc.). La mère et la fille se rendent chaque semaine à la bibliothèque municipale pour

emprunter des livres pour Ana Liliana, (mais la mère n'en emprunte jamais pour elle-même). L'investissement éducatif de la mère en vue de la réussite scolaire de sa fille est donc intense et visible. La mère m'affirme avec insistance lors de l'entretien qu'elle veut par dessus tout éviter que ses enfants connaissent le même « destin » qu'elle et qu'ils « aient le choix » de faire ce qu'ils veulent dans la vie, qu'ils puissent « s'en sortir ».

De fait, les résultats sont là et Ana-Liliana présente une bonne aisance dans son apprentissage de la lecture. Elle dit aimer lire et il lui arrive de lire, seule, pour son plaisir. Cependant, la réussite d'Ana-Liliana n'est pas, comme dans le cas de Mélanie, une réussite « naturelle⁴ », dans laquelle les dispositifs viennent renforcer des dispositions déjà existantes sur lesquels se construit l'apprentissage de la lecture. On pourrait davantage parler d'un rapport « volontaire » à la réussite scolaire, dans le sens où, dans un processus de « transformation » individuelle, il s'agit d'une intervention énergique en vue de la constitution de nouvelles habitudes liées à la culture écrite.

Lors des activités en classe, on peut observer une traduction de cette « volonté » dans l'attitude et les comportements d'Ana-Liliana. Elle suit scrupuleusement les consignes de l'enseignante et ne relâche que très rarement ses efforts. Par exemple, elle questionne systématiquement la maîtresse lorsqu'elle ne comprend pas un mot, témoignant par là de son désir de comprendre parfaitement ce qu'elle lit.

Les dispositifs scolaires viennent soutenir un processus de transformation individuelle, initié par une modification importante, au sein de la famille, des pratiques liées à la culture écrite et aux livres. Pour Ana-Liliana, à la différence de Mélanie, les dispositifs scolaires viennent moins renforcer des dispositions déjà constituées que guider un travail de transformation des dispositions, dans un rapport « tendu » à la réussite scolaire. Ce qui nous permet de comprendre pourquoi Ana Liliana peine à saisir l'utilité de certaines activités en classe : elle ne sait pas pourquoi, par exemple, la maîtresse leur lit des histoires, estimant que « c'est du temps perdu » et qu'il serait préférable de « travailler » (c'est-à-dire que les élèves lisent eux-mêmes).

Conclusion

Ainsi, si l'on considère, ensemble, les spécificités du contexte familial de socialisation et celles du contexte scolaire d'apprentissage, il est possible de voir que derrière des situations de « réussite » scolaire *a priori* identiques peuvent se cacher des « styles de réussite » différents, résultats d'une combinaison variable de dimensions de la socialisation familiale, en articulation avec un contexte scolaire particulier. On peut faire l'hypothèse que ces styles de réussite distincts prendront un sens dans la suite de la scolarité.

Je soulignerais, enfin, qu'en raison du type d'attentes qui s'y rapportent, le contrat didactique propre à l'apprentissage de la lecture fait en grande partie appel à des dispositions constituées en dehors de l'école, ce qui a des implications en termes d'inégalités sociales de réussite scolaire. De surcroît, la rhétorique qui accompagne ces dispositifs (de l'*autonomie*, de l'*intérêt* (supposé naturel) et de la *motivation* (supposée intrinsèquement individuelle) de

⁴ « Réussite naturelle » qui, comme on l'a vu, ne survient pas sans efforts et sans travail de la part de l'élève et de ses parents.

l'enfant) est porteuse d'un risque de stigmatisation accrue des élèves en difficulté (leur faisant porter le poids de leur « propre » échec scolaire).

Références citées :

- Bernstein Basil, 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- Bourdieu Pierre, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Brousseau Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chamboredon Jean-Claude et Prévot Jean, « Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973, pp. 295-335.
- Lahire Bernard, 1990, " Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier ", *Ethnologie française*, XX,,3, p. 262-273.
- , 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
 - , 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard Le Seuil.
 - , 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
 - , 2005 (1999 1^{ère} édition), *L'invention de l' « illettrisme » . Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte.
 - , 2008, *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, Paideia.
- Mauss Marcel, 1969, *Œuvres, vol. 2*, Paris, Minuit.
- Schubauer-Leoni Maria-Luisa, 1988, « Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique », *Interactions didactiques*, n° 9, Neuchâtel, p.67-81.
- Sensevy, Gérard, 1998, *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF.
- Sensevy Gérard, Mercier Alain (dir.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
- Vincent Sandrine, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation » *Sociétés contemporaines*, n°40/2000, p. 165-182.
- , 2001, *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.
- Direction de l'enseignement primaire, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, DIP, Genève, 2000

* *

*

« Double standardisation de la culture de rue », « nouvelles formes de sociabilités » et « incivilités » en contexte scolaire genevois »

Pierre Escofet et Denise Morin

Résumé

L'ambition théorique du "programme de recherche" (au sens de Lakatos) que nous présentons ici consiste à établir des liens tangibles entre les modes et les conditions de socialisation de la jeunesse qui nous est immédiatement contemporaine, la "violence juvénile" et les "incivilités" qui se donnent cours de manière récurrente au sein des établissements scolaires du Système d'Enseignement genevois. On l'aura donc compris, "formes de sociabilités juvéniles" et "incivilités", au prix de quelques majorations conceptuelles, s'offriront - dans cette communication - comme des schèmes intermédiaires d'intelligibilité des désordres et des violences scolaires en contexte romand

Introduction

Depuis le milieu des années 1990, la jeunesse des différents États Nations européens est devenue *publiquement* une "catégorie à problème" et, subséquemment, un enjeu de lutte scientifique pour la définition vraie du "problème" imputé. Restreignons les allures présomptives de ce premier verdict à l'examen de l'état des perceptions en contexte Romand. Entreprise sur une période de vingt ans, mais présentée ici de manière cursive, l'analyse documentaire de la "question juvénile", autant dans la presse romande qu'auprès de la littérature spécialisée en ces matières, constitue un premier dispositif d'observation qui livre, dans une perspective comparative, des évolutions sans précédents. Considérons simplement cet article du "Temps", signé A.Lietti, paru le 29-09-2001 et intitulé "Aller à l'école n'est pas une garantie contre la prison. Mais faisons en sorte que ça aide" où il est question du "séminaire bisannuel de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires" et dont l'après-midi "était consacrée à ces petites violences diffuses appelées incivilités", :

"Les chefs d'établissements, rapporte la journaliste, ont échangé les dernières nouvelles du front. Certains ont noté que les "bonnes grosses bagarres d'autrefois", longuement mûries et lourdement motivées, ont fait place à des escarmouches continuelles, pour rien, "pour rire". Au chapitre des nouveautés : les bandes extérieures qui entrent dans les préaux et les filles qui, entre elles, se mettent à la castagne. Les directeurs utilisent beaucoup le mot "banalisation". Par exemple en matière d'agressions verbales : les enseignantes se plaignent désormais régulièrement d'être traitées de "sale pute", a noté le Vaudois Roger Saugy, chargé d'un "tour des cantons" des dérapages. Mais "encore plus inquiétantes sont les agressions dont les maîtres ne se plaignent pas", a ajouté un confrère (...) Jusque dans la castagne, jusque dans les insultes, on observe donc cette perte de sens qui constituait le thème de réflexion de ce séminaire"

Sans mésestimer le moins du monde la distance épistémique, toujours considérable, entre la reconstitution historique et sociologique d'une "question sociale" et sa présentation publique ou médiatique, il reste que, ne serait-ce qu'au début des années 1980, productions savantes et perceptions profanes n'usaient pas, relativement au "dossier jeunesse", des mêmes registres thématiques et sémantiques que ceux qui sont en vigueur aujourd'hui. On peut, très

rapidement à cet égard, dégager trois différences que nous croyons aussi pertinentes que fondamentales :

1) à l'orée des années 1980, la violence scolaire, dont on fait grand cas aujourd'hui, n'est en rien un enjeu de lutte institutionnelle ou matière à préoccupations scientifiques : le "chahut traditionnel" reste la norme, les troubles "anomiques" l'exception. En opérant une analyse scrupuleuse de l'état de la question dans la littérature spécialisée en sciences sociales il est juste de dire avec C.Carra et D.Faggianelli que "les productions scientifiques traitant de violences dans les établissements scolaires permettent de distinguer deux périodes. Les décennies 1970 et 1980 où les travaux sont rares avec, somme toute une plus forte prévalence dans la littérature anglo-saxonne. Le début des années 1990 est lui marqué par une inflation de la quantité des recherches et publications en Amérique du Nord, en Australie et en Europe. Le poids du sujet a enflé au point de le rendre difficilement contournable dans le champ de la sociologie et de l'école." (2003, p.205).

2) s'agissant de la division sexuelle du rapport à la violence : avant le milieu des années 1990 les filles ne "montraient pas le poing". Pas une ligne éditoriale sur la virilisation des conduites féminines ; nulle trace d'un article à pertinence scientifique soulevant la réalité de cet ordre de phénomène. En prenant appui sur certaines enquêtes ethnographiques récentes, et sur la base des résultats obtenus lors de nos propres investigations (c.f infra) il nous est en effet permis de remettre en cause – en tendance, entendons-nous - la "division sexuée" des comportements en ce domaine. Ce deuxième point d'évolution constitue un indicateur *robuste* de l'idée selon laquelle l'univers juvénile contemporain est devenu un espace agonistique spécifique hautement concurrentiel à telle enseigne que maintenir son honneur à son corps défendant ou augmenter les profits symboliques d'une réputation au moyen de l'aptitude virtuose à la "baston", n'est plus un attribut exclusivement masculin. On est donc fondé à émettre l'hypothèse que cette forme de virilisation des conduites féminines revêt peut-être un caractère fonctionnel de réponse adaptée à un contexte où, semble-t-il, les opportunités d'en découdre "publiquement" suivant en cela la logique de "l'exploit devant témoins" se sont démultipliées depuis dix ans au moins.

3) finalement, et c'est là encore très remarquable, dans la promotion publique et scientifique de la jeunesse comme "problème social" une nouvelle notion s'est imposée. Nous voulons parler des "incivilités". On peut mentionner, pour anticiper ce qui va suivre, que l'usage vraiment sociologique de cette notion, peut nous introduire au cœur de l'un des aspects les plus fuyants de la violence juvénile, de même qu'il permettra d'en restituer le contenu historique.

Problématique

Pour le sociologue, ces trois différences, sont, comme on pourra s'en convaincre plus avant, d'une portée considérable. Fondée empiriquement sur trois recherches en contexte genevois⁵, l'une des principales fonctions heuristiques du "programme de recherche" (au sens

⁵P. Escofet. 2006. *Des corps juvéniles chargés de théorie: enquête sociologique à propos de la construction historique d'un «espace de corporéité» de la jeunesse et ses implications «logiques» sur le degré «d'autonomie relative» ou «d'entropie» du système d'enseignement genevois*. Th. Univ. Genève; P. Escofet. *Les nouvelles formes de sociabilité juvénile, la culture de rue et les incivilités qui en procèdent dans les Cycles d'Orientation genevois*. Genève: DIP (Recherche en cours); D. Morin (2008) *Les "marchés francs" de l'enfance: enquête sociologique sur les modes de sociabilité des enfants (9-12 ans) dans un quartier populaire genevois*. Th. Univ. Genève

de Lakatos) présenté dans cette communication peut se résumer à l'aide du corps de proposition théoriques que voici :

la "formule génératrice" et "unificatrice" des différentes difficultés scolaires (mais aussi extrascolaires) dont les adolescent(e)s sont aujourd'hui potentiellement le siège, se trouve inscrite – pour partie - au cœur de "nouvelles formes de sociabilités des groupes de pairs"

une version standardisée de la "culture de rue" configure de manière remarquable ces "nouvelles formes".

à partir de ces nouvelles "formes " ainsi configurées, des modèles de comportement ayant la logique du triptyque "poing d'honneur", "virilité" et "conflit" pour enjeu se trouvent valorisés auprès d'une proportion remarquable d'adolescent (e)s. Peut s'en suivre tout un dégradé de conduites "expressives" - violentes et délinquantes parfois - perçues le plus souvent comme "inciviles".

Pour que cette gamme large de pratiques se donne régulièrement carrière au sein de différents espaces institutionnels (e.g. l'école) ou autres lieux publics faut bien qu'elle s'alimente à une énergie symbolique *positive*, c'est-à-dire attachée à d'autres systèmes de valeurs ou de croyances. "L'éthos agressif" inhérent à ces "nouvelles formes de és" dote donc d'une rentabilité transitoirement positive chacun des comportements incriminés.

De sorte que si les "incivilités", telles que nous les concevons (c.f infra), sont si prégnantes et difficiles à vaincre (i.e) dans le quotidien des établissements genevois, c'est qu'elles sont tout simplement référencées à cette culture particulière que constitue la "culture de rue", qu'elles disposent donc de tout un registre technique dûment codifié (corps, rites et langage) en opposition complète aux présupposés sur lesquels s'est établie la "forme scolaire de socialisation". Le fait qu'une incivilité soit ainsi comprimée dans de tels registres lui donne la force d'un projectile lancé par une arbalète invisible. Précisons que, sans même parler des rituels précédents tout affrontement physique entre adolescents, ce sont tous les rituels les plus quotidiens "d'entrée en contact" ("ouverture de la relation") avec autrui qui dès lors qu'ils se trouvent configurés par la "culture de rue" sont ressentis avec acuité, notamment par les professeurs, comme incivils.

Au niveau des Cycles 'Orientation Genevois l'ascendant référentiel de la "culture de rue" travaille les consciences adolescentes, à telle enseigne qu'il traverse, jusqu'à un certain point, et pour un laps de temps relativement long, le spectre large des origines sociales et des conditions.

Présentation

Compte tenu de ce corps de propositions notre communication s'organisera de la manière suivante :

1) nous présenterons rapidement le contexte de mise en oeuvre des trois recherches qui sont au principe de cette communication.

2) nous détaillerons plus avant le corps de propositions théoriques qui soutient l'essentiel de notre programme de recherche.

3) le point de vue de connaissance engagé ici sur un matériau empirique ample et varié dont cette contribution ne pourra donner, bien évidemment, qu'un tout petit aperçu. Il reste que nous nous emploierons à restituer quelques données qui devraient convaincre de la véridicité (au sens de J-C Passeron) de notre système d'assertion.

* *
*
*
*

Ascèse et planification : entre socialisation familiale et contraintes scolaires

Gaële Henri-Panabière

Introduction

Dans les années soixante et soixante-dix, la sociologie française a mis en évidence le poids de l'origine sociale des élèves dans leur destinée scolaire et notamment celui du « capital culturel » (ou scolaire) des parents dont les enfants peuvent « hériter » (Bourdieu, Passeron 1964). L'école est ainsi conçue comme une instance d'évaluation des apprentissages familiaux, obtenant des valeurs inégales selon la position de la famille dans l'espace social. Mais l'analyse des rapports entre apprentissages et socialisations au sein de ces deux instances peut être davantage creusée.

C'est ce que ma recherche propose en interrogeant la transmission culturelle familiale là où elle semble problématique a priori : lorsqu'un enfant issu de parents fortement diplômés éprouve d'importantes difficultés scolaires (Henri-Panabière 2007). C'est le cas de 20 collégiens rencontrés en entretien (comme leurs parents et enseignants), sélectionnés dans une population plus large (677 familles interrogées par questionnaire) sur la base de la dotation scolaire des parents (au moins l'un des deux détient un diplôme de l'enseignement supérieur) et des difficultés objectives des enfants (redoublement d'une classe, moyenne inférieure à dix sur vingt en mathématiques et/ou en français). L'objet de cette recherche se situe à l'intersection des contextes familiaux et scolaires de socialisation. Mais, parce qu'elle est centrée sur les processus de transmission intergénérationnelle, elle porte avec plus de précision sur la socialisation familiale.

Dans les différents contextes scolaires où se trouvent pris les collégiens s'exercent des contraintes (qui structurent les actions des élèves au sens où elles les déclenchent, les limitent et les soutiennent à la fois). La manière dont les collégiens réagissent à ces contraintes scolaires est conditionnée, au moins en partie, par les formes relationnelles dans lesquelles ils vivent les contraintes domestiques. C'est le cas des contraintes temporelles face auxquelles, les collégiens en difficultés ne réagissent pas toujours de façon scolairement appropriée. De part les scansionnements qu'elle met en place et les exigences organisationnelles que ses demandes de travail supposent (en classe et à la maison), l'école rend « payantes » certaines manières d'appréhender le temps (et les actions qui s'y déroulent) qui peuvent être familialement construites ou renforcées.

Après une présentation de dispositions que l'on peut considérer comme scolairement « rentables », la deuxième partie de mon intervention s'intéressera aux rapports familiaux au temps. Enfin, la dernière partie de cette intervention sera consacrée aux cas de deux collégiennes permettant de saisir quelques unes des conditions de construction de ces dispositions.

1) Des dispositions scolairement requises : ascèse et planification

Pour les collégiens rencontrés, les dossiers scolaires ont été consultés et/ou un entretien a été mené avec l'un de leurs professeurs. En creux des critiques émises par ces derniers sur les premiers (et plus largement sur les élèves en difficultés auxquels ils ont à faire), il est possible d'identifier des dispositions scolairement rentables. Ainsi en est-il des dispositions planificatrices et ascétiques dont l'absence de mobilisation peut conduire à l'expression de ce que les enseignants identifient comme un « manque de travail », des « efforts irréguliers » ou encore des « problèmes de concentration » ou d'« attention » en classe (ces deux types de remarques concernent une bonne partie des élèves rencontrés).

« Comme souvent, en début d'année, il y avait des problèmes de concentration en classe, donc, petit à petit, on les amène à se concentrer. Ça va avec leur tempérament, c'est vrai qu'ils sont un peu bougeons, ils n'arrivent pas à se concentrer longtemps. [...] C'est vrai que quand on a reçu Thibault en sixième, il était d'une instabilité très, très forte. Il était suivi...des tas de thérapies,

entre guillemets, toutes différentes pour cette instabilité, mais en confidentialité, pour les problèmes qu'il a rencontrés dans sa famille, qui le déstabilisaient, qui le perturbait. [...] Quand il lit, qu'il se concentre sur ce qu'il lit, il est capable de comprendre. »

(Mme C., professeur principal de Thibault)

Comme on le voit dans l'extrait précédent, ces « difficultés de concentration » peuvent être imputées au « tempérament » des élèves, à leur « instabilité » et être perçues comme une véritable maladie (pour laquelle Thibault est « traité », par exemple). Ainsi réifiée, la notion de « concentration » pourrait faire oublier que l'attitude d'écoute attentive relève d'un savoir-faire enfantin mis en oeuvre dans un contexte particulier. Il s'agit pour les élèves d'orienter et de maintenir leur attention sur « ce qui se passe » en classe et plus précisément sur ce qui se passe en termes d'activités « scolaires », du côté de l'enseignant et non sous le bureau, ou entre leurs camarades et de le manifester (par le regard, la posture corporelle et dans les réactions aux demandes des enseignants). L'orientation et le maintien de l'attention nécessitent plus ou moins d'efforts conscients de la part des collégiens selon que la contrainte (injonction à écouter, à « suivre » ce qui est dit ou montré par l'enseignant) est plus ou moins intériorisée.

Cette intériorisation semble faire défaut aux élèves auprès desquels l'enseignant intervient pour rappeler ce sur quoi ils doivent orienter leur regard (ceux dont les yeux « partent dans le vide » ou qui s'intéressent à ce qui se passe « dehors », de l'autre côté des fenêtres de la classe). Elle relève d'un savoir-faire contextuel et elle dépend du rapport que les collégiens entretiennent avec « ce qui se passe » en classe, c'est à dire avec les exercices, les leçons, les éléments de savoir scolaire avec lesquels ils ont déjà souvent une histoire (plus ou moins heureuse). Mais plus généralement la question de l'attention renvoie à la manière d'appréhender le temps scolaire et de maintenir un effort d'écoute sur une durée plus ou moins longue.

L'intérêt de parler en termes de dispositions (et non pas seulement de compétences ou de qualités) tient à la dimension relationnelle de ces notions. « Qualités » ou « traits de caractère » sont des termes qui comportent un risque de réification tendant à faire oublier que les comportements et les productions scolaires sont les « produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme des relations sociales à travers lesquelles ces « traits » s'actualisent, sont mobilisés » (B. Lahire, 1995, p. 16). Un rapport spécifique aux contraintes temporelles fait ainsi partie des pré-requis scolaires. D'autres auteurs l'ont déjà noté.

« Apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre (dans ce temps chronométrique qu'est aussi le temps scolaire), autant de caractéristiques qui renvoient à un mode de découpage et d'organisation du temps proprement scolaire » (M. Millet, D. Thin, 2003, p. 179-180)

Le temps scolaire, les activités qui le scandent et les efforts demandés supposent un rapport particulier au temps (mise à distance de l'urgence, engagement dans une activité dont la visée n'est pas immédiate organisation du travail, découpage des tâches) qui est sous-tendu par des dispositions identifiables. Les dispositions ascétiques (comme tendance à remettre à plus tard la satisfaction d'un désir) ou planificatrices (comme inclination à objectiver le temps et à y projeter ses actions) s'opposent ici aux dispositions hédonistes (s'attachant à la satisfaction immédiate) ou spontanéistes (inclinant à prendre les choses « comme elles viennent », « au coup par coup »).

Les difficultés des collégiens à « se mettre au travail » ou à « maintenir leurs efforts » à rester « concentrés » tant en classe qu'à la maison peuvent être considérées comme la manifestation d'un rapport au temps scolairement hétérodoxe. Au niveau statistique, on

observe une tendance des élèves en difficultés à se mettre plus difficilement à leurs devoirs⁶ mais aussi à s'avancer dans leur travail beaucoup moins fréquemment que les élèves en situation de réussite⁷ (voir tableau 1, en annexe). Grâce aux entretiens avec les collégiens eux-mêmes et leurs parents, j'ai pu reconstituer leurs manières de travailler en dehors du collège et constater que le degré de planification et d'ascèse mobilisées au moment des devoirs (dans leur mise en route et le maintien des efforts) variait en sens inverse du caractère difficile de leur situation scolaire. Les collégiens cumulant des indices de difficultés (redoublement et notes inférieures à 10 sur 20) sont ceux qui attendent généralement le dernier moment pour se mettre à leurs devoirs (lorsqu'ils les font), au sens où ils attendent que leurs parents les y contraignent et, généralement, pour des travaux à remettre dès le lendemain. Certains d'entre eux arrivent parfois à se contraindre à s'asseoir à leur bureau sans parvenir à maintenir leur attention sur les tâches à accomplir.

Les contraintes scolaires sont aussi des contraintes spécifiques avec lesquelles les collégiens ont une histoire qui s'est déroulée à l'école, où leurs efforts ont pu s'avérer plus ou moins payants, et dans leur famille, où le travail scolaire peut ou a pu représenter des moments des tensions exacerbées. Toujours est-il que c'est dans le rapport au temps en général et aux autres types de contraintes fonctionnant dans les différentes configurations familiales que ces variations d'attitudes se comprennent, et notamment en s'intéressant aux contraintes temporelles et à la manière dont les différents membres de la famille y réagissent.

2) Rapports au temps familiaux

Au sein des configurations familiales des dispositions plus ou moins éloignées de celles que l'école attend peuvent se manifester et être construites ou renforcées par les collégiens. Pour le vérifier, il convient de mobiliser quelques *indicateurs de dispositions*. Grâce aux entretiens, la mise en œuvre des dispositions ascétiques/hédonistes et planificatrices/spontanéistes par les membres de la famille peut se mesurer dans différents domaines de pratiques : les devoirs (et le degré de planification de ceux-ci) mais aussi plus largement, les activités de « gestion » des emplois du temps familiaux (préparation des vacances, prévision des rendez-vous, notamment avec l'enquêtrice, anticipation des contraintes domestiques). Les scansions de la vie familiale (comme suite d'activités plus ou moins ordonnées, prévues ou au contraire spontanées, décidées sur l'impulsion du moment) mais aussi les outils d'objectivation et de maîtrise des contraintes temporelles (calendrier, agenda) et leur utilisation ou non par les différents membres de la famille, sont susceptibles d'avoir des implications dans la manière de s'organiser et de gérer les efforts scolaires sur la durée, tant en ce qui concerne le travail demandé hors de l'école que celui qui est demandé dans le cadre scolaire lui-même (Lahire, 1995). De même, la « concentration » des élèves, le maintien de leur attention sur les activités d'apprentissage, dépend, d'après M. Millet et D. Thin du type de contraintes temporelles qu'ils vivent par ailleurs et du rapport au temps ainsi constitué (planifié/spontané, maîtrisé/subi).

« La concentration sur une tâche ou l'attention scolaire sont aussi liées à la temporalité : si le temps est vécu au coup par coup, sans programmation possible, sans durée possible car tout peut être interrompu à tout moment, est-il possible d'être à ce que l'on fait ? et surtout de durer dans ce que l'on fait ? » (M. Millet, D. Thin, 2003, p. 181)

⁶ 61,8% des élèves en difficultés (redoublants et/ou n'obtenant pas la moyenne en mathématiques et/ou en français) se mettent d'eux-mêmes au travail, contre 80,1% des élèves en réussite (non redoublants, obtenant des moyennes supérieures à 14 sur 20 en mathématiques et en français). Ce lien n'est, bien sûr pas univoque, les difficultés, en contredisant le caractère payant des efforts, pouvant entraver le processus d'intériorisation de la nécessité de ceux-ci

⁷ 13,4% des élèves en difficultés ne planifient pas leur semaine de devoirs contre 6,9% des élèves en réussite. 26,4% des premiers font leurs devoirs donnés à l'avance la veille de le rendre, contre 9,4% des seconds.

Les dispositions planificatrices et ascétiques sont généralement mis en œuvre par les parents longuement scolarisés (et donc longuement confrontés au temps scolaire). Mais, il serait faux de présupposer le caractère systématique de cette tendance. Ainsi, Mme Coste (éducatrice spécialisée, diplômée d'Etat) valorise-t-elle et met-elle concrètement en œuvre une manière « spontanée » de vivre les activités familiales. On peut en effet multiplier les exemples de situations et de pratiques rapportées ou directement observées dans cette famille qui dénotent de dispositions spontanéistes. Les conditions dans lesquelles les entretiens y ont été menés en sont un bon indicateur : deux rendez-vous avec l'enquêtrice ont été oubliés, le premier entretien a été raccourci de manière impromptue; le troisième entretien a été décalé à la dernière minute. La manière dont se sont déroulées les vacances scolaires de Daphné illustre également le faible degré de planification des activités familiales (« Daphné : Je sais pas encore (souriant) ! [rires] Vendredi on est en vacances mais on sait pas encore. »). Mme Coste incline explicitement avec ses enfants à faire les choses « comme elles viennent » et sans « se prendre la tête ». Appréciant de recevoir chez elle des amis de manière impromptue (ce que nous avons pu observer de visu), elle reconnaît également cette tendance à l'improvisation chez sa fille et n'en est pas gênée.

Mme Coste : En principe non y'a pas.. si ! à part pour les fêtes ! Parce que les fêtes, elle reçoit forcément un papier, c'est un truc qu'est prévu quoi. Mais y'a quand même plus des invitations spontanées que des fêtes./ (/ improvisées.) Ouais. (D'accord. Et ça c'est pas un problème) Mais bon, voilà, c'est pas grave, en plus j'vous dis je les connais quoi hein.

Elle utilise cependant plusieurs outils de planification (listes de choses à faire, de courses, calendrier, agenda). Ses horaires professionnels (elle travaille dans un foyer, parfois de nuit, souvent le week-end) l'obligent quoi qu'il arrive à une certaine planification (ne serait-ce que noter des horaires qui changent régulièrement, ne sont jamais les mêmes d'une semaine sur l'autre). Dans la configuration familiale où Daphné vit, coexistent donc des rapports au temps relativement hétérogènes. Des dispositions planificatrices côtoient des dispositions spontanéistes. Elles peuvent cohabiter chez la même personne (sa mère) mais sont surtout incarnées par des personnes différentes : sa mère valorise l'« improvisation » et critique le caractère « casanier » du père (qui « bouge » moins, n'accepte pas d'invitations spontanées, etc.) dont elle est séparée depuis plusieurs années. La manière dont les dispositions spontanéistes sont valorisées (le fait de savoir « bouger » étant plus désirable que la vie de « casanier ») dans la constellation familiale que Daphné fréquente le plus intensément (c'est la mère qui a la garde des enfants) explique que cette dernière ait assez bien intériorisé celles-ci.

Daphné met en effet en œuvre des dispositions plutôt spontanéistes, non seulement, comme nous l'avons vu, dans ses pratiques de sociabilité (pouvant inviter des camarades chez elle ou être invitée sans que sa mère ne soit nécessairement au courant), mais aussi dans le cadre de son travail scolaire. Elle semble avoir intériorisé la nécessité du travail scolaire, mais pas nécessairement sur une longue durée. S'il lui arrive de s'avancer dans ses devoirs le week-end c'est seulement lorsqu'elle est chez son père et qu'elle n'a guère d'autres choix (« Mme Coste : Lui, il prend le carnet de textes. »). Elle ne reconduit pas cette habitude le mercredi ou lorsque ses week-end se déroulent chez sa mère. En se penchant sur son dossier scolaire (dossier du primaire et bulletins scolaires), on remarque que ses enseignants notent depuis l'élémentaire une irrégularité du travail fourni et de l'attention en classe (son enseignante de français précise aussi que Daphné est « perturbée par le temps limité »). Il est probable que le temps scolaire comme temps planifié, chronométré, entre dans une relative contradiction avec le temps familial « dominant » vécu de manière plus spontanée.

Certains parents peuvent être porteurs de dispositions hétérogènes, comme Mme Coste et manifester des appétences et des compétences différentes selon les contextes. C'est particulièrement le cas de certains parents interviewés, diplômés du supérieur, qui gèrent de manière strictes leurs obligations professionnelles (horaires fixes, planning d'activités) et dont

les dispositions planificatrices « font relâche » dans le cadre domestique. Ainsi M. Tran et M. Perron (les pères d'Alexis et d'Armande), tous deux enseignants (dans le supérieur pour l'un, le secondaire pour l'autre) et diplômés d'un troisième cycle universitaire, manifestent-ils une inappétence ou une difficulté (« M. Perron : le sens de l'organisation, c'est pas mon fort. ») pour anticiper les activités familiales (ils sont également séparés de la mère de leurs enfants dont ils ont la garde).

M. Tran : Je planifie relativement peu de choses, en fait. C'est... je suis obligé ! Au niveau de mes contraintes professionnelles, je suis obligé.[...] je travaille plutôt en fonction des besoins que des possibilités. Des besoins immédiats. Contraintes immédiates. (D'accord oui. Du coup plus j'imagine...) Y a pas de planification du coup. (Oui.) C'est euh... (Quand vous êtes pas obligé d'en avoir en fait.) Ben oui, parce que j'attends que la chose me tombe dessus. Par exemple, je prévois très mal mes week-ends.[...] Je suis dans l'instant et souvent, ça permet des opportunités.

La division sexuelle classique des rôles participe sans doute à rendre moins évident, pour ces pères la mise en œuvre de dispositions rationnelles dans le cadre domestique. Dans ma population d'enquête, ce sont principalement aux mères qu'incombe la gestion quotidienne de ces contraintes et ce sont elles qui mobilisent le plus souvent les outils de planification des activités familiales, outils relevant de pratiques de l'écrit traditionnellement considérées comme « féminines » (Lahire, 1997). Cette division sexuelle des tâches constitue l'un des éclairages possibles du constat statistique le plus robuste de ma recherche : celui du poids prépondérant des diplômes maternels (au regard de celui des diplômes paternels) sur les chances de réussite scolaire des enfants. Ce constat est d'autant plus net que l'on se penche sur les situations de mixité scolaire du couple parental. En effet, dans ce cas (où l'un des parents n'est pas bachelier tandis que l'autre l'est), lorsque la mère détient le titre scolaire le plus élevé, les risques des enfants d'appartenir à la catégorie des élèves en difficultés est plus faible (13,8%) qu'en cas de supériorité de la dotation scolaire du père (31,6% d'élèves en difficultés lorsque le père détient « au moins » le baccalauréat contrairement à la mère)⁸.

La présentation croisée de deux contextes familiaux correspondant au dernier cas (mixité scolaire du couple parental avec supériorité du diplôme paternel), devrait permettre d'éclairer ce constat tout en rappelant que c'est la manière dont certaines propriétés parentales se manifestent concrètement dans les pratiques familiales qui rend raison de leurs implications sur les comportements scolaires des collégiens.

3) Prune et Magali : similitudes de propriétés, écarts dans la manière de vivre les temps familiaux

Prune Lapierre et Magali Rossi sont deux collégiennes dont les propriétés familiales offrent de grandes similitudes mais qui ont construit au sein de leurs configurations respectives des rapports au temps différents. Elles éprouvent toutes deux des difficultés importantes (notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture) mais elles se traduisent différemment dans leurs scolarités (l'une, redoublante en élémentaire, obtient des résultats « catastrophiques » en sixième, tandis que l'autre, n'ayant pas connu de redoublement, maintient ses notes autour de la moyenne dans une cinquième de faible niveau).

Comme nous l'indiquions plus haut, les parents de Prune et de Magali forment deux couples scolairement mixtes : les pères sont diplômés du supérieur (M. Lapierre avec un doctorat de physique, M. Rossi un DUT) tandis que les mères sont détentrices d'un CAP (dessin textile et cuisine). Si les écarts de niveaux de diplômes sont les plus importants dans la famille de Prune (où les diplômes parentaux se situent aux deux extrêmes de la hiérarchie scolaire), c'est dans celle de Magali que l'hétérogénéité socioprofessionnelle est la plus marquée avec une mère employée et un père professeur dans un lycée professionnel (les parents de Prune étant respectivement ingénieur et technicienne).

⁸ Voir tableau 2 en annexe.

Derrière cette hétérogénéité des propriétés scolaires et professionnelles des couples, les entretiens permettent de reconstituer une homogénéité des pratiques dans ces deux familles. Bien que diplômés à des niveaux supérieurs, les pères de Prune et de Magali sont des lecteurs moins assidus que les mères (leurs parcours universitaires dans des filières techniques et scientifiques rendant compte de leur faibles appétences lectorales⁹). Celles-ci lisent essentiellement des romans de genres peu légitimes (sciences-fiction pour la mère de Prune, romans historiques et sentimentaux pour celles de Magali). Les parents de Prune, malgré une légère supériorité maternelle, ont des pratiques assez proches et Mme Lapierre emploie généralement pour en parler le collectif indéfini (« on lit beaucoup [de romans de science-fiction] », « on n'arrive pas à le lire [un mensuel auquel ils sont abonnés] », « on a envie de se détendre »). Dans le domaine des pratiques d'écriture domestique, il est également difficile de distinguer les rapports de chacun des parents, les entretiens dénotant surtout d'un rapport contraint à ces tâches, notamment dans le domaine des courriers administratifs (« Mme Rossi : On n'aime pas écrire. C'est une corvée », « Mme Lapierre : On n'est pas très organisés ! [pour les papiers] », « on essaye de ranger »). Cette relative indistinction des goûts conjugaux est associée à une place centrale des mères dans ces domaines (Mme Lapierre conseillant par exemple des lectures à son mari). C'est à elles également qu'incombe le suivi quotidien de la scolarité des enfants, malgré la reconnaissance qu'elles ont de certaines de leurs limites (« Mme Lapierre : Je suis pas douée en orthographe non plus ! ») et une certaine méconnaissance ou distance vis-à-vis de l'institution (Mme Lapierre ne sait plus quelle est la classe que sa fille a redoublée et Mme Rossi se trompe en parlant de la classe de son cadet, avant d'être reprise par son mari).

Les ressemblances qui caractérisent ces deux configurations familiales s'arrêtent là. Plusieurs divergences apparaissent en effet. La première concerne les rapports familiaux à l'ordre matériel. Mme Rossi met en œuvre dans ce domaine des dispositions rationnelles qui sont reconnues par son mari malgré une certaine distance un peu moqueuse (« C'est un peu le côté teuton de l'affaire [rires] ») et organise les tâches ménagères avec autorité (« M. Rossi : Quand elle commence à dire : TIG Travaux d'Intérêts Généraux, on commence à se dire : Oulala (Oui, ça file) Mme Rossi : Ah ouais. ») et une rationalisation du temps (le samedi matin étant consacré au « grand ménage »). Dans la famille de Prune, les choses se passent différemment. Un léger désordre règne¹⁰ et aucun moment de la semaine n'est consacré au rangement. Seul M. Lapierre semble gêné de cet état de fait : pendant que j'interviewe sa femme et sa fille, il fait plusieurs remarques à la cantonade sur le désordre du logement (« Quel désordre ici ! » « Y'a un bordel dans cette maison ! » « Prune, tu as vu ta chambre ») ; Prune raconte que, lorsque qu'il vient lui souhaiter bonne nuit, il lui arrive également de lui demander de penser à ranger sa chambre. Rare indice de goûts différents entre les parents, l'appétence paternelle pour une plus grande rationalisation de l'espace se traduit seulement par des remarques ou des injonctions. M. Lapierre s'implique en effet assez peu dans les tâches domestiques et éducatives. Il s'agit là d'un point capital de divergence entre les configurations de Prune et de Magali qui rend compte de deux manières très différentes de gérer les contraintes temporelles.

La famille Lapierre est sans doute celle où j'ai pu observer le moins d'utilisation d'outils de planification ou d'anticipation des activités (listes, itinéraires de voyage, programme de télévision). C'est la seule où les parents n'utilisent pas d'agenda à la maison (Mme Lapierre a recours à un « petit calendrier » pour ses rendez-vous et ceux de ses enfants). L'idée de gérer son budget ou de prévoir à l'avance (ce que l'on doit acheter ou les endroits par où passer en voiture) suscite le rire de Mme Lapierre.

⁹ Cf. Lahire, 2004, p.564-568.

¹⁰ Par exemple, lors du premier entretien dans cette famille, Mme Lapierre me dirige dans la cuisine en m'indiquant qu'il y a du linge sur le canapé du salon. En revenant quelques jours plus tard pour mener l'entretien avec Prune, celle-ci m'installe dans le salon où j'observe une valise ouverte sur laquelle du linge est posé.

(Gérer un budget c'est...) Mme Lapierre : *On gère, (riant) pas trop ! [rires] [...] (Vous faites une liste de courses ?) Jamais non. (Vous allez dans les rayons, vous vous rappelez en fait ce qui manque ou ?) Oui. (Vous avez besoin d'une chose ou.) Oui. [l'enquêtrice rit un peu, Mme Lapierre l'accompagne] Oui. [elle rit] (D'accord) [rires] Nan, j'ai pas de liste. (Pas de liste nan. D'accord. Sinon je sais pas, ça a pu vous arriver quand vous allez dans un endroit en voiture, vous connaissez pas, de faire un itinéraire, à l'avance ?) / Nan. Jamais. (Nan ?) (riant) Nan ! [...] (riant) On est dans la voiture, on prend la carte ! [elle rit] (Ah d'accord.. oui, une fois dans la voiture.) Non on fait jamais un itinéraire à l'avance (riant) !*

M. Lapierre a tenté de rationaliser certaines pratiques familiales. Par exemple, il a incité sa femme à tenir les comptes au quotidien («Mme Lapierre : *Mon mari essaye désespérément de mettre les comptes sur l'ordinateur, voir si tu dépenses, mais j'ai encore pas réussi.*»). Mais, comme pour le rangement, son implication s'arrête aux injonctions et lui-même ne semble pas mettre en œuvre des dispositions planificatrices chez lui de manière régulière (il n'utilise pas le calendrier collectif, ne fait pas de listes ou d'itinéraires dans le cadre des activités familiales).

A l'inverse, les activités des différents membres de la famille de Magali sont fortement rationalisées et anticipées. La place importante des activités sportives et des invitations amicales rend nécessaire chez eux une gestion assez stricte des emplois du temps de chacun. Les différents membres de la famille sont conviés à noter leurs rendez-vous ou dates de match sur un agenda collectif. Les emplois du temps de Magali et de sa sœur (collégienne également) sont également affichés dans leurs chambres. M. Rossi intervient de manière assez centrale dans cette organisation : il possède un agenda personnel sur lequel il reporte les obligations familiales (pratique assez rare chez les pères des familles rencontrées, surtout lorsqu'ils vivent en couple) et affiche une feuille récapitulative des activités sportives du mois de chacun des membres de la famille (« M. Rossi : *Moi généralement je refais une feuille récapitulatif qu'on met sur le frigo. (De la semaine ?) Ben non, du mois.[...] Tout ce qu'on sait à l'avance.*»). Il participe également à l'élaboration de la liste de commission faite systématiquement au fur et à mesure des besoins et complétée avant de partir (courses dont les deux parents se partagent la charge).

Dans le domaine des devoirs comme dans celui des loisirs, Prune met en œuvre un rapport plutôt spontané au temps qui n'est pas étranger à celui dont sa mère fait parfois preuve. En sortant du collège, Prune ne rentre pas toujours immédiatement chez elle, restant dehors pour discuter avec ses camarades ou les raccompagner (il lui arrive aussi d'en inviter chez elle sans que cela soit prévu et sans en avertir ses parents). Alors que je la questionne sur son respect des horaires à son *retour du collège*, Prune raconte être arrivée en retard une fois *au collège*. La notion de « retard » semble assez inapproprié pour définir son rapport au temps dès lors qu'elle sort de l'établissement (où elle peut rester discuter un moment avec ses camarades, les raccompagner, faire quelques courses...). De même les seuls horaires fixes évoqués par Mme Lapierre concerne son travail (son retour chez-elle variant « selon ce que je fais, si je vadrouille ou pas, si je fais des courses. »).

Si Prune ne planifie pas son travail scolaire (ni aucune autre de ses activités en général), Magali, au contraire le fait de manière régulière (elle a de plus tapé son emploi du temps sur l'ordinateur familial et l'a affiché en évidence dans sa chambre). Cette gestion rationnelle de ses obligations tient à l'implication d'un père mettant en œuvre des dispositions planificatrices de manière régulière au sein du foyer.

Conclusion

Malgré la présence de titres scolaires dans le couple parental, on voit ainsi que des rapports au temps scolairement hétérodoxes (spontanéistes) peuvent dominer dans la configuration familiale. Cette dominance peut tenir à la non implication du parent porteur des dispositions

inverse (d'un rapport au temps orthodoxe) dans les affaires domestiques (comme dans le cas de Prune). Une certaine hétérogénéité du rapport au temps familial peut aussi s'observer (où se mêlent dispositions spontanéistes et planificatrices), hétérogénéité à partir de laquelle les rapports de force symboliques entre principes socialisateurs peuvent arbitrer en faveur du rapport au temps le plus éloigné des exigences scolaires (lorsque, par exemple, la spontanéité est valorisée, comme dans la famille de Daphné).

La prise en compte des manières familiales d'appréhender les contraintes temporelles constitue l'une des pistes d'élucidation des difficultés scolaires étudiées¹¹. Elles ne rendent en effet compte de ces situations qu'à condition de les combiner avec d'autres dimensions de la vie familiale et aux conditions de constitution d'autres types de dispositions (mises en œuvre dans le cadre de rapports aux savoirs ou à la culture écrite, notamment).

Références bibliographiques

P. Bourdieu, J-C. Passeron, 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

G. Henri-Panabière, 2007, « Des situations scolaires atypiques », *Diversité VEI*, n° 151, décembre 2007.

B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995. La recherche

LAHIRE Bernard, 1997 « Masculin-féminin. L'écriture domestique », in *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, sous la direction de Daniel Fabre, Paris, La Maison des sciences de l'Homme,

LAHIRE Bernard, 2004 *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte

MILLET Mathias, THIN Daniel 2003b « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, GRS, Université Lyon 2.

¹¹ Par exemple, les difficultés de Magali sont à relier avec l'expérience scolaire de ses parents et son identification scolaire et familiale comme dyslexique.

Annexe

Tableau 1 : Manières de faire ses devoirs dans les trois catégories de difficultés scolaires où se répartissent les collégiens. (Pourcentage de chaque catégorie d'élèves dans les modalités de 4 questions, en colonnes)

	Elèves en réussite	Elèves moyens	Elèves en difficultés	Ensemble
Comment se met-il à son travail le plus souvent ?	80,1	72,5	61,8	71,9
De lui-même				
Quand vous lui demandez ou l'obligez	4,3	7,6	15,7	8,8
Un devoir à rendre dans plusieurs jours, le fait-il...				
...la veille de le rendre ?	9,4	21,6	26,4	19,1
Souvent				
Jamais	45,5	28,9	25,2	33,1
...plusieurs jours à l'avance ?				
Oui, toujours	36,7	22,0	20,9	24,6
Oui, souvent	43,4	33,0	34,4	36,5
Non, jamais	2,0	4,6	6,1	4,2
Est-ce qu'il planifie sa semaine de devoirs ?				
Non	6,9	7,6	13,4	8,7
Oui, de temps en temps	20,3	37,6	37,8	32,4
Oui, la plupart du temps	72,8	54,8	48,8	58,7

Tableau 2 : Répartition des collégiens dans les trois classes de difficultés scolaires selon les diplômes parentaux combinés plus ou moins homogènes (% Lignes)

	Elèves en réussite	Elèves moyens	Elèves en difficultés	Ensemble	Effectifs
Aucun des parents n'a le bac	18,0	43,2	38,8	100,0	139
Mère non bachelière, père bachelier ou plus	28,9	39,5	31,6	100,0	38
Mère bachelière ou plus, père non bachelier	50,0	36,2	13,8	100,0	94
Deux parents bacheliers ou plus	42,0	47,9	10,1	100,0	169
Ensemble	35,0	43,2	21,8	100,0	440

* *
*

Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire : la mobilisation d'habitudes constituées antérieurement ou hors de l'école pour répondre à des sollicitations professorales nouvelles

Fanny RENARD, MCF Sociologie, IUFM de Poitou-Charentes, Université de Poitiers, GRESCO
Membre associé du GRS : Université de Lyon / ENS-LSH / CNRS

Je souhaite présenter ici les conditions sociales favorisant chez les élèves la mobilisation, parfois invalidante, d'habitudes lectorales dissonantes par rapport aux attentes scolaires d'un contexte particulier, les cours de français en seconde d'enseignement général. Je m'appuierai sur la recherche menée dans le cadre d'une thèse de sociologie que j'ai soutenue en avril 2007 à Lyon (Renard, 2007).

Celle-ci porte sur les lectures scolaires et extra-scolaires d'élèves de seconde d'enseignement général, aux origines sociales variées¹². Elle souligne l'importance qu'il y a à prendre en compte à la fois les parcours de lecture, scolaires et extra-scolaires, et les conditions de lecture pour comprendre les pratiques effectuées (Renard, 2008a).

Une étude de cas me permettra d'explicitier et de préciser ce que sont ces attentes scolaires¹³ et de présenter des habitudes lectorales dissonantes et des conditions particulières de leur mobilisation. J'évoquerai ensuite les conditions plus générales de la mise en œuvre d'habitudes dissonantes telles que j'ai pu les dégager dans ma thèse, qui sont à la croisée de trois éléments : 1/ la nature des savoirs et savoir-faire scolaires demandés et des textes proposés, 2/ les modalités d'enseignement et les sollicitations professorales en matière de découvertes des œuvres littéraires, et enfin 3/ l'appropriation de ces différents éléments par les élèves à partir des habitudes scolaires et lectorales qu'ils ont constituées. Je conclurai en soulignant les conditions de l'invalidation des habitudes des élèves suite à ces mises en œuvre et en mentionnant les enjeux de l'étude de ces réalités scolaires pour qui souhaite la réalisation d'un enseignement équitable.

I. Des habitudes lectorales mobilisées en situation inopportune faute d'avoir constitué les habitudes attendues : le cas d'Adeline

Adeline réside dans une banlieue populaire de Lyon et y a été scolarisée jusqu'à la fin du collège. Incitée par ses enseignants, elle choisit l'option russe en troisième langue vivante afin d'intégrer une seconde d'enseignement général dans un établissement du centre ville de Lyon. Elle vit avec sa sœur cadette et sa mère depuis la séparation de ses parents lorsqu'elle avait 6-7 ans, et était en CP. Sa mère est agent commercial qualifié, et possède un CAP.

La compréhension sociologique de la mise en œuvre d'habitudes lectorales inopportunes au lycée invite à revenir sur la socialisation lectorale et scolaire d'Adeline.

Cette enquêtée a redoublé le CP et la 6^e. Elle évoque sa difficile acquisition de la lecture-déchiffrage en CP (qu'elle attribue à un blocage psychologique lié à la séparation de ses

¹² Je me suis appuyée sur des entretiens approfondis réalisés avec 77 élèves de seconde, sur des entretiens avec leurs enseignants de français de seconde et 150 h d'observations de leurs cours, sur les outils pédagogiques utilisés par les enseignants, sur les instructions officielles en vigueur aux différents niveaux de leur parcours scolaire. En 1997-98 et en 2000-01, j'ai réalisé l'enquête dans 7 classes de seconde d'enseignement général de quatre établissements scolaires publics et urbains, dont la composition de la population scolarisée était hétérogène. Cf. Annexes. Pour resituer les sollicitations lectorales actuelles en classe de seconde d'enseignement général, je me suis également attachée à reconstruire l'évolution des exigences scolaires au lycée depuis la fin du 19^e jusqu'au moment de l'enquête à partir de travaux historiques ; en particulier, Albertini, 1987a, 1987b ; Chartier, 2002 ; Chartier & Hébrard, 2000a, 2000b ; Chervel, 1985 ; Fayolle, 1969 ; Houdart-Mérot, 1998 ; Jay, 1998 ; Massol, 1987.

¹³ Les façons de lire les textes proposés en cours de français de seconde d'enseignement général ont été appréhendées dans des recherches antérieures comme manifestant de manière relativement exemplaire le savoir et le rapport aux savoirs attendus au lycée (Bautier & Rochex, 1998), ou comme élément essentiel de la formation et de la différenciation des lecteurs (Détrez, 1998 ; Singly, 1993).

parents). Si par la suite elle lit fréquemment des albums pour enfants, elle continue d'éprouver des difficultés vis-à-vis des exercices d'étude de la langue en primaire. Ses difficultés sont moins visibles au collège, du fait notamment des bons résultats qu'elle obtient en français dès qu'il s'agit de rendre compte de lectures effectuées à la maison ou en classe. Elle mentionne ainsi avoir eu 16/20 à un exposé et à une fiche de lecture sur des romans d'Agatha Christie, et 13/20 au contrôle ayant fait suite à l'étude du *Cid*. L'année de l'enquête, elle vit une situation de double solitude (Lahire, 1998) : scolarisée en seconde d'enseignement général, elle se distingue des membres de son entourage (familial ou amical) qui fréquentent ou ont fréquenté des filières d'enseignement technique court (BEP, CAP) ; elle se trouve isolée dans une classe qui regroupe des élèves aux profils scolaires et sociaux forts variés : tous suivent des options LV3, mais, à côté de ceux qui font du russe, d'autres font du grec ou du latin, et de l'allemand en LV1 dans le cadre d'une section européenne ; de plus, Adeline est confrontée à des exigences scolaires auxquelles elle a été peu préparée et en dissonance avec son environnement social extra-scolaire.

Au collège, comme au lycée, elle lit en dehors de l'école régulièrement le journal local et principalement la rubrique des faits divers où elle cherche avec avidité les histoires d'arrestation, de *hold up* ou d'agression qui se sont déroulées dans son quartier. Elle lit aussi les biographies de ses chanteurs préférés comme celle de Gilbert Montagné, ainsi que des récits en première personne d'adolescences difficiles (évoquant notamment des viols et des incestes). Elle apprécie la compassion pour les personnages qu'ils suscitent en elle.

Les habitudes de lecture qu'elle a constituées au fil de son parcours tant scolaire qu'extra-scolaire sont *pragmatiques*. D'une part parce que l'appropriation des textes est indissociable de la situation de lecture. Cela se manifeste par exemple lors des lectures qu'Adeline fait à ses copines. Ses sociabilités offrent une caisse de résonance aux émotions lectorales :

« (Quand tu me dis tu fais la... lecture à tes copines... C'est quoi ?) *Ben là le livre que je suis en train de lire [J'avais 12 ans] [...] des passages je leur lis, par exemple... je suis en train, je fais "Allez, là... ça devient intéressant". Je commence à lire, à lire, à lire, puis après je lis... pour moi (Ouais, hum) Parce que je sais que / (Elles aiment bien ?) Ouais, ben... c'est pas qu'elles aiment bien, c'est qu'en fait... des fois elle me dit "Arrête parce que c'est trop dur". Ça leur fait penser à des trucs... (Ouais) Elles me font... "Arrête". Parce que t'sais je mets le ton, je mets... (Ouais) Ça devient encore plus dur. Que je lirais comme ça banalement... ça passerait. Mais bon je mets bien le ton.* » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

D'autre part, ces habitudes lectorales sont pragmatiques parce qu'elles témoignent d'une appréhension participative. Cela se perçoit lorsqu'Adeline me raconte le livre qu'elle est en train de lire :

« *Ben là j'ai pas fini mais... c'est super dur [ce livre]. 'Fin c'est super dur, son histoire [récit à la première personne d'une fille violée par son père], mais autrement c'est super facile à lire [...] (J'avais douze ans par exemple t'aimes... pourquoi t'aimes bien ?) Parce que... c'est quèque chose de réel déjà. C'est quèque chose qui s'est passé. Elle écrit comme... comme nous on parle quoi. Et puis bon c'est vrai que... l'histoire qu'elle vit. Et puis bon, c'est pas... "I m'a fait ci". C'est pas dans tous les détails... Et puis bon je sais pas, c'est quèque chose qu'i faut lire. Nan, mais bon... ça prend parce que bon elle dit "Oh maintenant je vais vous raconter... ce qu'i m'a fait, vous avez pas le droit de vous défiler", des trucs comme ça. Ça fait que t'as envie de savoir... le reste. Et quand tu le lis, tu te dis "Pourquoi elle a pas parlé ?" C'est vrai comme des fois... elle me dit "Oh mais c'est dur d'en parler". Elle répond à nos questions en fait quand on y pense. Je lis, je fais "Mais pourquoi elle fait pas ça ?" Et... elle répond à nos questions... Déjà c'est... ça prend et puis bon... c'est vrai que c'est une histoire qui a été vraie [...] [Ce livre] ça m'a tellement choquée que j'en ai parlé autour de moi hein (Ouais) Je fais "Hou là là, il lui fait fumer le shit... [petit rire] pour qu'elle prenne du plaisir... Il la frappe".* » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Tout dans cet extrait permet la reconstruction d'une appréhension pragmatique du texte et des savoirs, en même temps que celle de l'instauration d'un pacte de lecture légitime socialement. À l'inverse de son enseignante de français qui invalide des copies où Adeline « écrit comme [elle] parle » (commentaire professoral), cette enquêtée apprécie cette écriture « comme nous on parle » qui suscite une impression de proximité. Ses réactions lectorales correspondent aux réactions socialement attachées aux caractéristiques stylistiques du texte. Adeline rapporte par exemple l'émotion forte et la compassion éprouvées, ainsi que sa participation romanesque, au caractère réaliste du récit, aux adresses au lecteur, au niveau de langue familier, etc. Mais, pour décrire ces caractéristiques stylistiques, Adeline mobilise un vocabulaire courant et non spécialisé. De plus, d'autres pratiques langagières se substituent parfois complètement au métadiscours : l'évocation du récit et de son expérience lectorale passe par la citation et l'apparente répétition du texte même¹⁴ ou par la lecture de passages « forts » ; une intonation prononcée suggère l'émotion éprouvée ; des changements de voix simulent les dialogues entre la lectrice et la narratrice ou entre la lectrice et son entourage.

Cet extrait atteste également de l'habitude qu'a Adeline d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de ses lectures, sans doute au principe des bonnes notes obtenues pour ses comptes rendus au collège : elle sait opérer un retour sur ses lectures, en évoquer le propos et faire part de ce qu'elle a ressenti. Autrement dit, elle sait rendre compte d'une appréhension pragmatique des textes.

En revanche, elle éprouve des difficultés à adopter la posture réflexive attendue en français en seconde d'enseignement général : celle qui explicite une *appréhension analytique* des textes, reposant sur la construction d'un métadiscours, *ie.* la production d'un savoir sur les textes, à l'appui de savoirs spécialisés qu'ils soient littéraires, stylistiques ou historiques.

Adeline exprime ainsi sa déroute face à l'exigence lycéenne de mobilisation de savoirs et de vocabulaire spécialisés à laquelle le collège l'a peu préparée. Ayant fréquenté un collège de banlieue, elle attribue la variation des demandes professorales à une opposition sociale (banlieue vs centre ville) plus qu'à une évolution de l'enseignement du français. Les « violences » sociales et scolaires¹⁵ subies se superposent dans cette évocation :

« *Métaphore, si, je sais ce que c'est à peu près... Autrement tous les mots là y a des fois où je fais "Attends c'est quoi ?" [La prof] elle nous sort des mots des fois je... "C'est quoi ?" J'ai jamais entendu de ma vie. Elle explique pas simplement, elle explique avec des mots que... y en a p't-être deux-trois dans la classe qui connaissent, parce que moi je viens d'un collège, les profs si i parlaient pas... comme nous, 'fin... qui nous donnaient p't-être deux-trois mots de vocabulaire ou des trucs comme ça, mais i se prenaient une éponge dans la tête [petit rire] Sérieusement i se prenaient une éponge dans la tête. Ça fait que ben... des fois i nous sortent des mots je fais "Attends" On se regarde avec ceux de Saint Fons... "Qu'est-ce qu'i racontent ?" C'est des mots on n'a jamais entendus de notre vie. Ça fait qu'est-ce tu veux comprendre ? [...] C'est vrai i faut avoir un peu de vocabulaire, i faudrait en avoir beaucoup, mais bon... y a une façon de le faire. [La prof de français] elle nous le balance comme ça "Allez ! hop !" (ouais, hum). Et elle fait "Oui, si vous feriez du latin... et si vous feriez ci... du grec". Hou là là... avec elle i faudrait... lire tous les livres de la terre [petit rire] Faudrait... apprendre toutes les langues, faudrait... pff'... faudrait être quoi ? Euh... faudrait être un p'tit robot... un surdoué, pff' c'est ça... faudrait rester chez nous, le samedi et le dimanche en train de... faire du français » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)*

De fait, Adeline peine à identifier précisément les exigences lectorales lycéennes :

« (Des fois t'es pas d'accord avec les explications qu'elle donne la prof sur les textes ? Ou euh...) Ben... c'est que des fois elle explique... Je sais pas : **on n'explique pas les textes** (Ah ouais ?) Nan, **on va pas dire... par exemple résumer le texte, ou des trucs comme ça. On va pas les expliquer**

¹⁴ On n'a pas vérifié l'exactitude des citations.

¹⁵ Les enquêtés peuvent « se trouv[er] soudain confrontés à la violence qu'exerce le monde scolaire sur les élèves les moins préparés à ses exigences » (Broccolichi, 1993, p. 621).

comment... on les expliquait avant. Elle va nous sortir le champ lexical... à quoi i se rapporte, ou des trucs comme ça. [...] Je sais pas comment elle explique. » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Elle peine aussi à répondre à ces exigences nouvelles et mobilise des habitudes lectorales inopportunes pour y répondre. Par exemple, lors d'un devoir de français, Adeline a utilisé un vocabulaire courant pour analyser un passage de *Souvenirs de la nuit du 4* :

« Vous ne compreniez point, mère, la politique.
Monsieur Napoléon, c'est son nom authentique,
Est pauvre, et même prince, il aime les palais,
Il lui convient d'avoir des chevaux, des valets,
De l'argent pour son jeu, sa table, son alcôve,
Ses chasses ; par la même occasion, il sauve
La famille, l'église et la société ; [...]
C'est pour cela qu'il faut que les vieilles grand'mères,
De leurs pauvres doigts gris que fait trembler le temps,
Cousent dans le linceul des enfants de sept ans. »

La question 3 demandait « C'est pour cela que » (vers 58) : Dans ce contexte, cette expression a-t-elle un sens logique ? Justifiez votre réponse.

L'analyse proposée par Adeline dans sa copie est :

« D'après Victor Hugo l'expression "c'est pour cela que" dans le vers 58 ~~nient~~ un sens logique dans le contexte de l'histoire. En faite elle sert à se moquer [madame A annote dans la marge "analyser l'ironie"] de Napoléon et de son règne : et si il continuait sa tuerie contre de pauvres enfants, les grands-mères devront coudre des linceul pour leurs gamins. Cette expression degage la méchanceté de Napoléon. » Cette réponse est évaluée 0.5/2. (Copie d'Adeline ; Souvenirs de la Nuit du 4) Madame A barre et souligne les termes, on met en gras.

Au vu de cette copie, Adeline a saisi l'ironie présente dans le passage des *Châtiments* et la prise de position de V. Hugo par rapport à Napoléon III, mais sa manière d'en rendre compte ne correspond pas aux attendus scolaires : notamment parce qu'elle ne nourrit pas son analyse des savoirs spécialisés. Or c'est précisément ce qui est requis au lycée comme le montre la réponse de Marie qui a obtenu 2/2 à la même question :

« "C'est pour cela que" est une **expression qui traduit la conséquence**. Dans ce contexte, elle surprend par son **sens illogique**. En effet, Napoléon est décrit, dans ce qui précède, comme le sauveur de "La famille, l'église, la société"(v.55) alors que par sa faute des enfants innocents meurent. Ainsi, **Hugo utilise de façon ironique l'articulation "c'est pour cela que"** car il méprise Napoléon. Dans le contexte de ce passage, cette expression donne **un effet de décalage** en rendant la **situation absurde**. » (Copie de Marie ; Souvenirs de la Nuit du 4)

Ainsi, la socialisation lectorale et scolaire d'Adeline ne lui a pas permis de construire les habitudes lectorales qui sont attendues au lycée. Elle n'est donc pas en mesure de les mobiliser en devoir de français. Parce qu'elle a appris à répondre à une demande scolaire (celle de proposer une réponse plutôt qu'une feuille blanche) et qu'elle a une compréhension réelle d'un texte dont la thématique ne la laisse pas indifférente (des individus face à des injustices), elle mobilise d'autres habitudes, pragmatiques, qu'elle a en revanche constituées fortement, et qui, opportunes au collège, sont invalidantes et invalidées au lycée.

II. Les conditions de mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques au lycée

Cette étude de cas met en évidence trois éléments qui, articulés de diverses manières, produisent les conditions propices à la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques : la

nature des textes et savoirs scolaires soumis en cours de français en seconde, les modalités de l'enseignement et les sollicitations professorales pour la découverte des œuvres, enfin, la constitution scolaire et extra-scolaire, par les élèves, d'habitudes lectorales pragmatiques et d'habitudes scolaires de réponse aux demandes professorales.

1) La nature des textes et des savoirs scolaires

La mobilisation de telles habitudes est souvent suscitée par la nature des textes et des savoirs scolaires auxquels les élèves sont confrontés. C'est le cas lorsque les textes ou les savoirs scolaires font écho à des lectures antérieures.

a. Des textes qui résonnent...

Les textes peuvent résonner chez les lecteurs lorsque la thématique qu'ils abordent ne leur est pas inconnue, lorsque la manière dont ils traitent une réalité leur est familière ou au contraire les décontenance.

Il en est ainsi de Vincent (fils d'une prof d'histoire-géo en LP et d'un pompier ; forts lecteurs) et de sa rencontre avec les poèmes de Baudelaire lus en prévision d'un contrôle de lecture : « *là je suis en train de lire Les Fleurs du mal. C'est dur ça par contre [...] i dit des trucs pas gentils, euh... Baudelaire [...] c'est sec, i dit ça... ça lui fait rien à lui* ». Dans ce recueil, seul *Le Chat* a sa faveur, c'est « *l'un des seuls poèmes où i fait l'éloge d'un animal ou d'une personne, alors que dans tous les autres poèmes, L'Albatros ou... les autres, ben i dit... [sous-entendu « des choses dépréciatives* »] ». De tels propos s'écartent de l'appréhension analytique des œuvres réclamée au lycée : Vincent émet un jugement sur l'auteur et sur les textes. Ce jugement repose de surcroît sur des critères moraux plus que littéraires.

La réaction de Vincent aux textes de Baudelaire s'éclaire à l'examen de ses habitudes de lecture : ses souvenirs des cours de français au collège indiquent une initiation minimale aux savoirs et savoir-faire spécialisés. Par ailleurs, ses centres d'intérêts et lectures extra-scolaires, l'ont amené à construire un goût et un intérêt pour les oiseaux, mais aussi des compétences pour leur observation et leur appréhension scientifique-naturaliste : il lit fréquemment et depuis longtemps des encyclopédies ornithologiques auxquelles son grand-père l'a initié ; il est abonné depuis plusieurs années à deux magazines sur les oiseaux ; il observe régulièrement ces animaux lors de randonnées organisées par une Maison de l'environnement.

L'Albatros cristallise, en fait, l'opposition d'habitudes lectorales extra-scolaires aux attendus scolaires et empêche Vincent de mobiliser à son endroit des savoirs et savoir-faire littéraires encore fragiles. Trop éloignée d'une description scientifique mais bienveillante, la métaphore du poète, « prince des nuées » que les « ailes de géant empêchent de marcher », suscite même un agacement qui oblige à un positionnement inopportun en contexte scolaire.

b. Des savoirs scolaires qui résonnent... et sont détournés de leur acception scolaire

Parfois les savoirs scolaires nouveaux déroutent les élèves qui les retraduisent (Thin, 1998) alors à l'aune d'habitudes lectorales antérieures et s'en servent pour appréhender les textes de manière pragmatique. La lecture qu'a Aïcha de *La Peste* en donne un exemple. Il a suffi d'un seul terme dans une question posée par son enseignante de français pour réactiver chez elle des habitudes nées de lectures policières réalisées durant le collège. En s'appuyant sur l'une des questions professorales servant de guide à une fiche de lecture, Aïcha s'est en effet emparée du roman d'A. Camus comme d'un livre à suspense :

« *On savait pas c'est qui qui racontait l'histoire, et à la fin i dit... "L'auteur, oui, c'est moi" [...] En fait c'était le docteur [...] Au début... on voyait pas qui est-ce qui racontait... On se demandait "C'est p't-être un auteur caché ?" Mais nan, c'était lui [...] Mais je me serais jamais rendue compte que c'était lui [...] Après [...] j'ai vu les... questions de la prof, soi-disant "Qui est... l'auteur ?" Et je me suis dit "Y a quèq' chose là. Sûrement... quelqu'un qu'est... qui est le*

personnage principal et... c'est celui qui raconte.'' Puis voilà, **après j'ai découvert que c'était lui et... franchement c'était bien tenu** » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage au moment de l'entretien, scolarité inconnue en Algérie ; mère : chef d'équipe de propreté, après un long arrêt maladie, scolarisée en Algérie jusqu'à 15 ans à peu près)

La question de madame B sur le narrateur favorise la retraduction par Aïcha des savoirs analytiques dans l'ordre de ses attentes lectorales : la qualité d'un texte dépend pour elle notamment de la difficulté de résolution de l'intrigue par un lecteur tenu en haleine jusqu'à la fin du récit.

2) Des modalités d'enseignement

Les modalités de l'enseignement peuvent également favoriser chez les élèves la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques en lieu et place d'une appréhension analytique des œuvres (Bonnéry, 2004 ; Renard, 2008b) que les lectures soient effectuées au domicile ou en classe.

Trois pratiques enseignantes se dégagent ainsi : 1/ la mise en place de corrections collectives ou professorales de travaux au détriment d'une vérification systématique et régulière des études de textes réalisées par les élèves répondant à des consignes explicites d'une appréhension analytique ; 2/ la proposition de consignes de lecture analytique implicites ; 3/ la tolérance voire l'orchestration de la mise en œuvre par les élèves d'habitudes lectorales pragmatiques.

Ainsi, contrairement aux élèves d'une enseignante qui passait systématiquement dans les rangs vérifier le travail à faire et ramassait les cahiers de trois élèves par cours, la plupart de ceux des enseignants n'ayant pas de telles pratiques se contentaient de lire de manière cursive les textes soumis sans tenter de répondre aux questions professorales. Ils attendaient alors la correction du travail demandé, proposée ou orchestrée par leur enseignant.

La demande de lectures estivales faite aux élèves entrant en seconde aux lycées 1 et 2 (cf. Annexes) a favorisé des appréhensions pragmatiques des textes par l'implicite des attendus de lecture. Si les élèves étaient prévenus qu'ils auraient un contrôle exigeant une mémorisation, ils ne pouvaient pas tous envisager les éléments à mémoriser :

« Au début de l'année i fallait que... pour le mois de septembre, on a eu une interro sur quatre livres [...] (Et tu les as tous lus ?) Ouais, tous. Et... pourtant je me suis tapée huit je crois, j'étais dégoûtée [...] (Et comment... Qu'est-ce que t'en avais pensé ?) Euh... Les Trois Mousquetaires j'ai bien aimé [...] Par contre y avait... Les Plaideurs, j'ai pas aimé parce c'était... style un peu Le Misanthrope : c'est une pièce ! (Ouais ?!) J'aime pas trop... Euh... pff... Les Justes si c'était pas mal, c'était... sorti d'une histoire vraie ! C'était sur les... des résistants ! I z'étaient communistes [...] Il était bien ! [...] (Et sur Les Justes ouais 'fin... Qu'est-ce qui t'avait plu ? Le fait que ce soit justement... tiré d'une histoire vraie ou... ?) Ouais ! Ouais ouais. Ouais c'est ça ouais qui me plaît moi dans les livres. Souvent je lis ça hein ! Des histoires vraies... Et puis même c'était bien, i se battaient pour une cause. En fait i... c'était contre la guerre je sais plus vraiment l'histoire... [...] Ouais, i se battaient pour défendre leur cause et en fait i z'ont... fait une tentative d'assassinat sur le prési/ Y avait un président je crois et donc... ça a mal tourné. Y en a un qui est allé en prison et ils l'ont exécuté en fait. Donc voilà c'était bien. Pas mal l'histoire (Et le fait qu'il aille... 'fin qu'i soit exécuté qu'est-ce que...) Qu'est-ce j'en ai pensé ? (Ouais ? 'Fin c'est, ça ça t'a plu aussi ?) Ben c'est ça ! Ouais, ouais. C'est ça qui a donné... une bonne histoire je pense parce que autrement... i serait pas mort c'est... Et... y avait une histoire d'amour en fait aussi encore. Entre... deux résistants ! Entre çui qui est mort... et une femme... (Ouais ?) Et donc c'était bien ! C'est émouvant à la fin... [...] C'était pas mal... pas mal. Mais il était... pas très gros hein ! 'Fin comme ça... [elle montre l'épaisseur entre deux doigts] Et Les... Trois Mousquetaires c'est un bon truc quoi ! (Ouais !) Hum... (Et t'avais tout lu dans Les Trois mousquetaires ? Ou t'avais sauté des passages ?) Ouais ! Ouais. Nan nan, nan nan, moi je lis tout. 'Fin ça m'aurait pas plu hein je l'aurais pas lu hein ! (Ouais !) J'aurais lu le résumé mais vu que ça m'a plu, je l'ai lu... ! (Hum !) Nan ça me dérange pas quand c'est gros comme les... 'Fin i faut que ça plaise ! » (Peggy ; père :

gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Comme le signale le 8/20 obtenu par Peggy à la vérification de lecture, son appréhension pragmatique des œuvres ne correspond pas aux attentes professorales d'une lecture lycéenne : les motifs de lecture (le goût) et les éléments qu'elle a retenus ne sont pas ceux qu'une appréhension analytique centrée sur la construction de la structure narrative ou soucieuse de l'histoire littéraire aurait repérés ni ceux qui justifieraient la poursuite d'une lecture.

Enfin, les appréhensions pragmatiques des œuvres peuvent être tolérées voire encouragées par les enseignants parallèlement une appréhension analytique. C'est le cas lorsque les enseignants autorisent, dans le déroulement des séances d'explication de texte, des pauses ludiques tournant en dérision ou interrogeant les textes ou les savoirs et savoir-faire analytiques (Édith raconte ainsi avoir ri avec sa camarade de classe et son enseignant des personnages et des sentiments tragiques lors de l'étude de *Bérénice* « *Ah Antiochus i va se suicider !* »). Parce qu'elles participent à la dynamique des cours et laissent une place aux prises de position des élèves, ces pauses ludiques sont tolérées par certains enseignants.

De même, la projection par les enseignants d'adaptations d'œuvres littéraires étudiées a souvent pour objectif de permettre aux élèves d'avoir une appréhension pragmatique de *l'histoire* parallèlement à une étude plus systématique du *texte*. En commençant les séances consacrées au *Misanthrope* par la diffusion des scènes résumées en classe ou méthodiquement étudiées, madame E entend ainsi donner à ses élèves la possibilité de suivre les cours et de comprendre l'histoire. Ce faisant, elle leur donne aussi des motifs supplémentaires d'appréciation ou de dépréciation des œuvres. Ton de la voix, perruques aux cheveux longs, costumes, pauses, démarches, etc., dans l'interprétation du *Misanthrope* par des acteurs de la Comédie française exacerbent ainsi les réactions des élèves : Radia les apprécie parce qu'ils participent du spectacle et de la représentation costumée du XVII^e siècle. Ahmed et d'autres élèves enquêtés n'en sont que plus irrités par *Le Misanthrope*. Comme l'*hexis* corporelle des candidats participe à la perception de leur propos par le jury lors d'un oral d'examen et influe sur leur évaluation à partir de critères plus sociaux que scolaires (Bourdieu & Saint Martin, 1975, p. 73), l'interprétation des personnages par des acteurs favorise leur appréhension pragmatique : l'allure, le maintien, le ton de voix, etc. non seulement informent sur le sens des propos tenus mais révèlent aussi des traits suscitant des sympathies et des antipathies sociales profondément enracinées.

3) Les habitudes lectorales et scolaires des élèves

Enfin, les habitudes scolaires et lectorales constituées par les élèves sur lesquelles se fondent leur appropriation des textes et des savoirs scolaires et des modalités d'enseignement constituent bien entendu et comme cela apparaît depuis le début du texte un autre élément essentiel dans la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques à l'occasion des lectures lycéennes.

Au sein des cours de français, au collège et même avant, les élèves ont constitué des habitudes de lecture pragmatiques. En effet, à l'occasion d'exercices ou d'activités régulières et encadrées telles les fiches de lecture ou les exposés, les élèves ont appris à lire les textes de manière cursive, à réagir d'une manière jugée scolairement pertinente aux marques textuelles des œuvres soumises en lecture : appréhender les personnages et leurs comportements à l'aune de critères moraux – en dressant le portrait moral –, rire des comédies – en apprenant à être sensible au comique de situation, ou au comique verbal –, s'émouvoir des poèmes romantiques ou engagés, être captivés par l'intrigue des romans policiers ou des romans d'aventure, réfléchir aux questions existentielles et morales des contes philosophiques, etc. Ils ont appris aussi à expliciter ces réactions et parfois à les justifier par les marques textuelles et par leurs caractéristiques propres : être particulièrement sensibles aux récits dont les protagonistes principaux sont des enfants ou des adolescents parce que le

lecteur a le même âge, ou être sensibles aux textes dont les thématiques renvoient à des activités extra-scolaires des élèves.

Parfois, les sociabilités lectorales amicales, familiales, ou avec des personnels des métiers du livre, ont permis le renforcement de ces habitudes lectorales sur des œuvres littéraires (qu'elles figurent ou non sur les listes de recommandations ministérielles) : par l'intermédiaire 1/ des échanges rétrospectifs autour des lectures et l'explicitation (ne prenant pas toujours une forme scolaire) des émotions ressenties, et des réflexions suscitées, des motifs de ces émotions et réflexions, etc., ou 2/ des conseils de lecture retenus et suivis (« lis ça c'est bien, y a du suspense ! »), ou encore 3/ des lectures à plusieurs où les réactions lectorales immédiates se confrontent les unes aux autres dans le temps même de la lecture.

De fait, et malgré des différences dans les occasions d'entraînement, les élèves interrogés ont tous constitué des habitudes lectorales pragmatiques avant leur entrée au lycée et ont l'habitude de les mobiliser pour s'emparer des textes qu'ils lisent.

En revanche, s'ils ont tous été initiés à des savoirs et savoir-faire spécialisés durant le collège, les situations sont beaucoup plus hétérogènes selon les établissements fréquentés (demandes professorales variées et public scolaire plus ou moins prompt à s'en saisir) : certains ont essentiellement appris à résumer des textes à partir des traits essentiels de leur structure narrative ou argumentative et à réciter par cœur ou à repérer des figures de style, quand d'autres ont déjà eu l'occasion d'appuyer leurs explications de textes sur des savoirs spécialisés. La solidité des habitudes lectorales analytiques et la préparation aux sollicitations lectorales lycéennes (à leur compréhension et à la possibilité d'y répondre adéquatement) sont donc inégales chez les élèves.

Par ailleurs, tous les enquêtés ont intériorisé différentes injonctions scolaires : celle de tenter de répondre aux demandes professorales et pris l'habitude de s'y soumettre (notamment en vue d'obtenir des évaluations positives : que ce soit par la mise en œuvre des habitudes attendues ou par d'autres biais – copie des travaux d'autres camarades de classe par exemple) ; celle aussi de fournir des réponses aux demandes scolaires (plutôt que de ne pas rendre de devoirs ou de rendre feuille blanche).

En outre, ils ont généralement intériorisé un sens de la pertinence contextuelle les amenant à distinguer les situations d'évaluation certificative des situations pédagogiques ordinaires, plus souples à l'égard des réponses écolières.

Au regard de ces deux situations, la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques s'effectue différemment.

Lors d'évaluations certificatives demandant la mise en œuvre d'habitudes lectorales analytiques, une telle mobilisation, inopportune, découle :

- d'une perception écolière des textes soumis ou des savoirs interrogés comme s'inscrivant dans leur parcours lectoral antérieur et réclamant la mobilisation d'habitudes pragmatiques les plus fortement constituées et rendant impossible la mise sous silence des réactions lectorales suscitées ; souvent, les habitudes lectorales analytiques constituées par les élèves sont encore fragiles ;
- pour certains élèves, cela découle aussi d'un souci de ne pas perdre la face scolairement en ne répondant rien ou d'un souhait de tenter le tout pour le tout (Millet & Thin, 2005) pour répondre à des demandes qui laissent cois du fait de la fragilité des savoirs et savoir-faire spécialisés requis ;
- pour d'autres élèves, cela s'articule à une faible maîtrise pratique, si ce n'est théorique (Bourdieu & Passeron, 1970), des attendus lycéens en matière de lecture (certains ne perçoivent pas de manière assurée l'évolution des sollicitations professorales en matière de lecture entre le collège et le lycée, et activent en contexte scolaire des habitudes antérieurement mobilisées et attendues en cours ou en devoir de français).

Lors de situations pédagogiques ordinaires, une telle mobilisation est le fait :

- d'élèves aux profils lectoraux hétérogènes : s'ils ont tous constitué des habitudes lectorales pragmatiques, certains n'ont en revanche pas construit des habitudes lectorales analytiques solides, quand d'autres si. Chez ces derniers, la situation scolaire, les relations instaurées avec les enseignants, les textes soumis et savoirs explicites peuvent alors déclencher des habitudes pragmatiques (conduisant par exemple à tourner en dérision les textes en les référant au quotidien lors des pauses ludiques des cours de français) ; habitudes qu'ils pourraient mettre en veille lors d'évaluations certificatives ;
- d'élèves « feignant » les exigences du travail scolaire (quand il n'y a pas de vérification des devoirs réalisés par exemple) : soit qu'ils maîtrisent les modalités de l'apprentissage (la nécessité de l'entraînement des savoirs et savoir-faire) mais gèrent « habilement » (au vu des habitudes finalement constituées) les moments d'effort scolaire à fournir, soit qu'ils ne les maîtrisent pas (et se trompent en pensant tromper : ne saisissant pas les opportunités scolaires d'entraînement des habitudes avant les évaluations certificatives).

Pour conclure...

L'étude des situations où les élèves mobilisent, pour la classe, des habitudes ou des savoirs et savoir-faire différents de ceux attendus lors des évaluations s'inscrit dans le prolongement des études sociologiques visant à mieux comprendre les situations d'échecs ou de difficultés scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Lahire, 1993). L'angle d'approche choisi permet de se situer au plus près des gestes scolaires en interrogeant non seulement les caractéristiques contextuelles qui font les situations pédagogiques, mais aussi les savoirs et savoir-faire scolaires enseignés et attendus, et enfin les habitudes précises constituées par les élèves. Elle montre aussi que les difficultés scolaires se trouvent à la rencontre de ces différents éléments et ne peuvent être renvoyées aux seules caractéristiques sociales des élèves, qui plus est lorsqu'elles sont déduites de manière grossière de leur origine sociale.

Je voudrais également souligner les enjeux pédagogiques de cette étude pour lutter contre l'échec scolaire et l'iniquité en éducation.

Elle fait apparaître que la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire non attendus n'est pas toujours immédiatement invalidante pour les élèves : c'est le cas notamment lorsqu'elle est tolérée en classe pour la dynamique des cours ou lorsqu'elle passe inaperçue aux yeux des enseignants – qui ne vérifient pas les lectures effectuées par les élèves. Elle invite par là les enseignants à objectiver ce qu'ils demandent effectivement de faire à leurs élèves et à constater si cela permet effectivement aux élèves de constituer ou d'entraîner les habitudes qu'ils verront évaluées.

Cette étude met aussi en évidence l'importance de l'explicitation 1/ des consignes et des manières d'y répondre adéquatement, 2/ des modalités d'acquisition des savoirs et savoir-faire attendus, 3/ de la variation possible des attentes scolaires, et des manières de les décoder. Dans tous les cas, si l'explicitation n'est jamais suffisante pour lutter contre les difficultés des élèves, elle reste néanmoins nécessaire.

Cette étude pointe enfin l'importance de l'encadrement professoral de l'apprentissage par les élèves des savoirs et savoir-faire scolaires.

Références des textes cités :

- Albertini, P. (1987a). L'histoire littéraire au lycée : Repères chronologiques. *Histoire de l'éducation*, n° 33, pp. 35-44.
- Albertini, P. (1987b). Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960. *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », pp. 87-97.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.

- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Œuvrard (dir.), *La Déscolarisation* (pp. 135-149). Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. de (1975). Les Catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 3, pp. 68-93.
- Broccolichi, S. (1993). Un paradis perdu. In P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde* (pp. 621-637). Paris : Seuil.
- Chartier, A.-M. (2002). Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000. *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question* (pp. 31-56). Actes du colloque de l'Université de Cergy-Pontoise.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2000a). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Pompidou/ Librairie Arthème Fayard.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2000b). *Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques (1949-1968)*. Paris : INRP/CNRS, ronéo.
- Chervel, A. (1985). Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire. *Histoire de l'éducation*, n° 25, pp. 3-10.
- Détrez, C. (1998). *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, Thèse, EHESS, Paris.
- Fayolle, R. (1969). L'explication de texte. *Le Français aujourd'hui*, n° 7, pp. 11-21.
- Houdart-Mérot, V. (1998). *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes/Paris : Presses Universitaires de Rennes/Adapt Éditions.
- Jey, M. (1998). *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : CELTD, Recherches textuelles n° 3.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1998). La Réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, n° 114, pp. 15-28.
- Massol, J.-F. (1987). De la traduction au commentaire (les années 1870). *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer ». Paris : Université Paris VII, pp. 63-75.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'École à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Renard, F. (2007). *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Renard, F. (2008a). Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire. *Éducation & Didactique*, vol. 2 n° 1, pp. 41-68.
- Renard, F. (2008b). La lecture en seconde d'enseignement général : sollicitations professorales, habitudes scolaires et lectorales des élèves. *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », Nantes, 16 juin 2008*.
- Singly, F. de (1993). Les Jeunes et la lecture. *Les dossiers Éducation et Formations*, 24, 206 p.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Paris : Presses Universitaires de Lyon.

Annexes :

Caractérisation de la population enquêtée dans les différentes classes selon le sexe, le niveau de diplôme des parents et le profil scolaire

	Niv. dip. parents ≥ bac		Niv. dip. parents < bac		Sco. sans red.		Sco. avec red.		Effectifs		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Total
Madame A – L1	6	1	1	1	5	2	2	0	7	2	9
Madame B – L1	2	1	4	2	3	2	3	1	6	3	9
Monsieur C – L1	0	2	0	3	0	3	0	2	0	5	5
Madame D – L4	8	10	1	2	7	8	2	4	9	12	21
Madame E – L2	1	1	6	7	1	3	6	5	7	8	15
Monsieur F – L3	5	4	0	2	5	6	0	0	5	6	11
Madame G – L2	1	0	3	3	1	1	3	2	4	3	7
Total	23	19	15	20	22	25	16	14	38	39	

	42	35	47	30	77
--	----	----	----	----	----

Etablissement d'exercice des enseignants et public enseigné

Enseignants	Implantation	Filières proposées au baccalauréat et études supérieures encadrées	Taux de réussite au bac 2000*	Options suivies par les élèves des classes observées et description professorale générale de ceux-ci
Madame A	<i>Lycée 1</i> Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	Section européenne : grec, latin, LV3 russe. Décrit ses élèves comme ayant des niveaux très hétérogènes.
Madame B	<i>Lycée 1</i> Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	Section ES Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit, mais participant bien en classe.
Monsieur C	<i>Lycée 1</i> Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	? Décrit ses élèves comme étant « très sympas mais nuls en français »
Madame D	<i>Lycée 4</i> Centre ville (établissement XIX ^e)	Pas de filières technologiques Classes préparatoires scientifiques et sciences humaines	98 %	Section ES et section latin (mais pas grec) Décrit ses élèves comme « bons en français » et sympas mais peu intéressés par la discipline (goût et orientation scolaire).
Madame E	<i>Lycée 2</i> Ville de l'agglomération (établissement très récent : moins de 10 ans)	Pas de filières STT. Sections sport-études (cyclisme et foot). Partenariat avec l'Institut de sciences politiques de Paris	79 %	Section ES ou LV3 ; sport-études foot fille, et cyclisme, garçon Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit et participant peu en classe.
Monsieur F	<i>Lycée 3</i> Centre ville (établissement XIX ^e)	Sections européennes anglais Classes préparatoires littéraires et commerciales	96 %	Section européenne anglais ; grec Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit, mais participant bien en classe.
Madame G	<i>Lycée 2</i> Ville de l'agglomération (établissement très récent : moins de 10 ans)	Pas de filières STT. Sections sport-études (cyclisme et foot). Partenariat avec l'Institut de sciences politiques de Paris.	79 %	Section ES Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit.

* Taux de réussite au baccalauréat 2000 publié dans *Lyon Mag* n°101 en mai 2001

* *
*