

Des élèves funambules

Être, faire, trouver et rester à sa place
en situation d'intégration

Laurent Bovey



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



Éditions Interroger l'éducation

Des élèves funambules

Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration

Laurent Bovey

DOI : 10.4000/books.eie.642

Éditeur : Éditions Interroger l'éducation

Lieu d'édition : Genève

Année d'édition : 2015

Date de mise en ligne : 21 juin 2022

Collection : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

EAN électronique : 9782940655106



<https://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

EAN (Édition imprimée) : 9782940195770

Nombre de pages : 122

Référence électronique

BOVEY, Laurent. *Des élèves funambules : Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*.

Nouvelle édition [en ligne]. Genève : Éditions Interroger l'éducation, 2015 (généré le 23 juin 2022).

Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/eie/642>>. ISBN : 9782940655106. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.eie.642>.

© Éditions Interroger l'éducation, 2015

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

- CC BY-NC-ND 4.0

RÉSUMÉS

Cet ouvrage présente une recherche empirique basée sur les récits d'intégration d'élèves d'une classe de développement dans des classes ordinaires du canton de Vaud. Ces élèves avaient été orienté·es « pour leur bien » dans une classe séparée, puis ont été intégré·es « pour leur bien » en classe ordinaire. À aucun moment de leur parcours scolaire, leur avis n'a été sollicité ou questionné.

Beaucoup de travaux scientifiques portent sur les élèves intégré·es, mais rares sont les chercheurs et chercheuses qui leur donnent la parole : ces jeunes demeurent de véritables impensé·es de l'institution scolaire. À travers leur rapport à l'institution, aux enseignant·es et aux camarades, ce livre s'attache à comprendre comment ces élèves font avec les contraintes qui leur sont imposées, et les stratégies qu'ils et elles développent pour « tenir » en situation d'intégration.

LAURENT BOVEY

Enseignant au secondaire dans le canton de Vaud, Laurent Bovey est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il a travaillé plus de huit ans avec des élèves en difficulté scolaire et a participé à la création d'une classe Ressource qui vise l'intégration des élèves dans le cursus ordinaire.

NOTE DE L'ÉDITEUR

Publié avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement obligatoire de l'État de Vaud.

Des élèves funambules

Cent trente sixième numéro de la collection

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.

Publié avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement obligatoire de l'État de Vaud.

Publié par

Comité de rédaction des Cahiers et des Carnets
Section des sciences de l'éducation
Université de Genève
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
unige.ch/fapse/publications-ssed

Comité de rédaction

Maryvonne Charmillot (responsable),
Ecaterina Bulea Bronckart, Nilima Changkakoti, Caroline Dayer,
Marion Dutrevis, Barbara Fouquet-Chauprade, Roxane Gagnon,
Valérie Hutter, Katia Lehraus, Edyta Tominska.

Première édition septembre 2015

Dépôt légal septembre 2015

ISBN 978-2-940195-77-0

© 2015 Université de Genève

Des élèves funambules

Être, faire, trouver et rester à sa place
en situation d'intégration

Laurent Bovey

Préface de Jean-Paul Payet

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

136
2015

- 121
Des chiffres et des lettres. Tournez!
Analyses de leçons filmées en formation initiale
Anne Monnier & Laura Weiss
- 122
Quand la réussite scolaire est affaire de relations. L'importance de la fonction habitante dans la transaction sociale
Anne Meyer
- 123
Femmes en formation: tout change... et tout reste à faire!
Édmée Ollagnier
- 124
Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple de l'enseignement modulaire à l'école primaire
Laetitia Progin & Caroline de Rham
- 125
Accompagner des jeunes enfants en difficulté. L'exemple du Service éducatif itinérant genevois (SEI)
Gisela Chatelangat & Éric Métral
- 126
Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur!
Sheila Pellegrini
- 127
Transgressions à l'adolescence: un chemin vers la loi?
Fernando Carvajal Sánchez (Éd.)
- 128
La formation des enseignants en éducation physique. Recherches sur les pratiques des formateurs et sur l'activité des stagiaires
Hervé Dénervaud & Bernard Poussin
- 129
Un chat, ça trompe énormément!
Interpréter un album de jeunesse à l'école primaire
Christelle Monnier & Justine Rérat
- 130
L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats
François Audigier, Nadine Fink, Nathalie Freudiger & Philippe Haerberli (Éds)
- 131
École, répertoire: vers plus d'efficacité dans l'aide aux élèves en difficulté
Nathalie Desjacques
- 132
L'engagement en formation continue. Le cas des professionnels de la santé
Florence Cailler
- 133
Confrontations de l'adulte en formation continue. La formation des formateurs d'adultes à l'Université de Genève
Isabelle Bosset, Alain Girardin, Stéphane Jacquemet & Laurence Türkal
- 134
Je rêve d'être boxeuse professionnelle, donc je fais une formation d'assistante en soins et santé communautaire!
Mélissa Schmidt
- 135
Paradigme de l'énaction et conception de formation hybride
Nicolas Rebord

SOMMAIRE

Préface	9
Introduction	15
1 Construction de l'objet et démarche méthodologique	25
2 Les élèves et leurs familles	45
3 Les relations avec les enseignant·e·s et l'institution	57
4 Intégration en classe et travail	69
5 Quatre figures de l'intégration	83
6 Le collectif d'élèves	97
L'intégration, un parcours du combattant?	103
Références bibliographiques	109
Table des matières	117

Remerciements

Cet ouvrage est issu de mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation soutenu à l'Université de Genève en septembre 2013. Je remercie chaleureusement le P^r Jean-Paul Payet qui a dirigé ce travail et préfacé ce livre. Ses précieux conseils et son regard acéré sur l'école ont beaucoup apporté à cette recherche. Le jury était composé de la D^{re} Frédérique Giuliani et du D^r Patrick Bonvin.

Ce travail doit beaucoup à Morgane Kuehni, dont le regard sociologique aiguisé a marqué et porté réflexion et écriture. Merci également à Nell, notre fille magicienne, qui peut transformer la fatigue d'une journée pourrie en une soirée pleine d'énergie.

J'adresse mes remerciements aux enseignants du groupe Ressource du collège de C., qui travaillent et se battent (parfois contre vents et marées) pour que l'école soit plus juste : Isabelle, Michel, Neuza, Marie-Laure et Christelle. Merci à la direction du collège de C., qui a autorisé la tenue de cette recherche entre ses murs.

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans les cinq élèves qui ont accepté de me confier leurs récits et ont permis la réalisation de ce travail. Je les remercie chaleureusement et espère le meilleur pour eux et elle.

Enfin, je remercie les D^{res} Nilima Changkakoti et Maryvonne Charmillot ainsi que M. Glen Regard, le manuscrit a bénéficié de leur relecture attentive.

PRÉFACE

JEAN-PAUL PAYET

Université de Genève

C'est une histoire universelle. Des individus ont été à un moment de leur vie mis à l'écart de la société. Un jour, celle-ci décide de les «ré-intégrer». Mais comment raconter cette histoire? Prend-on le point de vue de la société en insistant sur les efforts que les personnes exclues font ou ne font pas pour «saisir leur chance»? Montre-t-on les multiples difficultés et obstacles qu'elles rencontrent, du fait de leur lourd passé, sur le chemin de leur rédemption? Ou prend-on le point de vue des personnes exclues en tentant de représenter le travail que leur demande la société pour «rentrer dans le moule»? Montre-t-on les multiples difficultés et obstacles qu'elles rencontrent, du fait de leur lourd passé, sur le chemin de leur acceptation (par autrui)?

L'histoire est universelle, mais souvent accaparée par ses figures convenues dans les mondes de la déviance: détenus sortant de prison, alcooliques repentis, toxicomanes sevrés, etc. Ici, les exclus sont des adolescents, anciens élèves d'une classe spécialisée que l'institution scolaire a souhaité réintégrer dans le système ordinaire. L'analogie est-elle possible avec des exclus sociaux clairement étiquetés? Oui, si l'on suit le sociologue américain Erving Goffman, qui a proposé d'étudier le stigmate comme un des mécanismes sociaux les plus répandus¹. La frontière entre «normaux» et «stigmatisés», pour reprendre le lexique goffmanien, existe aussi à l'école: elle sépare les élèves des classes ordinaires des élèves des classes spécialisées. Au tout début de leur parcours scolaire, de très jeunes élèves

1 Goffman, Erving (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.

ont été signalés pour des difficultés d'apprentissage jugées trop importantes pour être traitées dans une classe ordinaire et ont été orientés – « pour leur bien » – dans des classes séparées. Ce faisant, ils sont sortis du jeu scolaire, de ses évaluations, de ses normes de progression. Ils sont « ailleurs », un ailleurs tout en bas du système scolaire, quoiqu'en disent les discours humanistes. Les élèves ne s'y trompent pas, qui affublent leurs anciens pairs d'étiquettes humiliantes – « gogols », « fous », « bêtas »... Les parents des élèves orientés non plus, qui peinent à se remettre de l'échec de leurs espérances et tentent de mettre à distance la honte qui l'accompagne.

L'histoire présentée dans cet ouvrage raconte comment cinq de ces élèves, après plusieurs années passées dans l'enseignement spécialisé, ont vécu leur intégration dans une classe ordinaire. Cette histoire est peu banale, car la très grande majorité des élèves orientés ne reviennent pas dans l'école ordinaire. Elle est également singulière, car elle témoigne d'un dispositif expérimental : elle garde la trace d'une (fragile) volonté institutionnelle. L'histoire nous est racontée de l'intérieur, par un participant du dispositif, un enseignant accueillant, avec d'autres, ces élèves dans sa classe ordinaire. Son rôle est clair dans le dispositif : il a pour mission, parmi d'autres, d'aider à « l'intégration » de ces quelques élèves. Ce regard de l'intérieur ne fait pas que broser les portraits de chacun des cinq élèves, il les replace au sein d'un tableau plus large dans lequel leur expérience s'insère dans de multiples interactions : avec les enseignants de leur classe ordinaire, les enseignants spécialisés de la classe Ressource (un lieu qui leur est réservé dans l'école et dans lequel ils passent une partie de leur emploi du temps), les élèves de la classe ordinaire, les autres élèves intégrés, leurs parents... La description est typique de la sociologie interactionniste, laquelle développe une perspective sur des « individus en relation », engagés dans des dynamiques identitaires, sans pourtant recourir à une grille d'interprétation psychologique. L'identité y est moins une donnée inhérente à l'individu que le produit d'un ensemble de ressources et de stratégies plus ou moins accessibles socialement et négociées collectivement.

Une description ethnographique, même satisfaisant aux règles les plus rigoureuses, paraît toujours engagée. C'est que, comme le dit

l'un de ses fameux représentants, Howard Becker, les ethnographes qui traînent assez longtemps sur place finissent toujours par découvrir quelque chose que l'institution ne tient pas à montrer². Que voit ici l'enseignant transformé en ethnographe? L'envers du décor, pourrait-on dire, c'est-à-dire l'envers de la bienveillance dont se réclame une politique institutionnelle à l'égard d'élèves exclus à qui elle donne une « deuxième chance ». (Serait-ce qu'à cinq, six ou sept ans, ils étaient responsables de ne pas l'avoir saisie?) Cette pensée inconvenante n'habite pas l'auteur de cet ouvrage, mais il est sensible à ce que vivent ces « étranges élèves ». On ne saura pas ce qui l'a conduit à rendre compte de leur expérience, mais le résultat est là : l'intention politique est passée au tamis de sa réalisation concrète, au plus proche du vécu ordinaire.

Que signifie, pour les individus qui en sont destinataires, la bienveillance? Quel est le prix à payer pour changer d'identité, pour acquérir une identité « normale », ici celle d'élève de l'enseignement ordinaire après avoir été un élève des classes spécialisées? La bienveillance, on le sait, se paie parfois au prix fort de la gratitude, du reniement, de la trahison. Intégrer une classe ordinaire, c'est vivre une deuxième fois l'épreuve de l'étiquetage : peut-on prouver qu'on n'est plus ce que l'on a été (dans le regard de l'autre)? Un mauvais élève, un élève perturbateur, un élève paresseux, un élève limité... Toutes les catégories infamantes ne s'appliquent pas à tous les élèves, mais elles sont bien là, prêtes à l'usage, dans les représentations ordinaires.

Les élèves intégrés ont donc une identité à abandonner et une nouvelle à acquérir. Pour cette difficile conversion identitaire, l'institution met à leur disposition, à côté de leur classe ordinaire, une classe Ressource dans laquelle ils se retrouvent quelques heures pendant la semaine, pour – au sens propre – se « ressourcer », se reposer et reprendre des forces dans un lieu qui leur est réservé. Car le chemin de l'intégration est éprouvant. Au fur et à mesure du récit, le lecteur entre dans leur peau et réalise la difficulté et la complexité

2 Becker, Howard Saul (1983). *Studying Urban Schools*. *Anthropology and Education Quarterly*, 14(2), 99-108.

des situations qu'ils affrontent. Dureté de l'expérience des élèves intégrés qui implique de voir son soi sous le regard constant d'autrui, d'être l'objet d'une évaluation permanente en fonction de son ancien soi stigmatisé. On ressent leur fatigue d'être soi, quand ce soi en reconstruction est occupé par le jugement d'autrui, est suspecté de manque d'authenticité, est menacé de réversibilité par la non reconnaissance de la part des « normaux ».

Les cinq élèves intégrés sont jetés dans l'arène et doivent survivre (symboliquement). Leurs tactiques sont différentes. Se faire tout petit, d'une discrétion et d'une banalité au risque de se perdre. Sympathiser avec l'hôte réticent, se faire accepter comme un des leurs, quitte à occuper la place réservée aux « intouchables » – être par exemple le clown de service, dont le ressort comique est toujours sur le fil entre moquerie à l'égard de soi-même et humiliation. Se faire respecter, en mobilisant le savoir-faire acquis au cours d'une enfance familière (par la force des choses) des insultes et des bagarres, jouer sur la crainte inspirée par l'ancien soi, quitte à alimenter les attitudes de provocation des autres élèves. Se retirer, se cacher, s'absenter. Renier son identité passée, trahir ses anciennes amitiés. Être sur ses gardes, toujours, et faire semblant, car la confiance est dangereuse. Qui osera dire que ces jeunes n'ont pas de facultés d'adaptation ? Les épreuves qu'ils vivent, du moins à un tel niveau d'intensité, les élèves des classes ordinaires en sont épargnés. Quant aux bons élèves (et aux enseignants ?), ils ignorent le début du commencement de ce que peut signifier un tel parcours, ce qu'il impose comme peur, frustration, colère, sentiment d'injustice, haine de soi, désespoir et ce qu'il requiert comme courage, parfois tout simplement pour vivre.

L'institution est bienveillante. Après avoir orienté ces élèves, s'être occupé d'eux « de manière adaptée » dans des classes spécialisées, elle les intègre. Mais la réalité est autre. Car l'expérience d'intégration n'est pas neutre pour les acteurs – enseignants, élèves – des classes ordinaires qui les accueillent. Le retour d'élèves de l'enseignement spécialisé ne se fait pas n'importe où, elle a lieu dans les classes qui occupent la position la plus basse de la hiérarchie de l'enseignement ordinaire. Précisément, à la frontière entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, là où la menace est

constante d'être assimilé à « encore moins que soi ». Sentiments d'envie et de rejet se mêlent chez les enseignants et les élèves de ces classes à l'égard des nouveaux venus. Pourquoi bénéficient-ils d'une classe Ressource parallèlement à la classe ordinaire, d'enseignants à leur écoute et pour leur soutien individuel? N'abusent-ils pas de cette pause dans un quotidien lourd pour tout le monde, dont ils ont la chance de s'extraire de temps à autre?

Et que se passe-t-il si ces élèves viennent à réussir, parfois à obtenir de bonnes notes? La suspicion s'installe. Non, ce n'est pas possible, pensent et disent les élèves et les enseignants de la classe ordinaire. Ils ont triché, bien sûr! Comment pourraient-ils renoncer à leur « seconde nature », comment est-il même possible qu'ils se soient mis à travailler et que, si vite, ils obtiennent de bons voire de meilleurs résultats que ceux qui sont restés dans l'enseignement ordinaire? Le stigmatisme colle à la peau, impossible à détacher telle la marque au fer rouge sur le corps des réprouvés dans l'ancienne Grèce.

Dans ce canton suisse (comme, plus largement, dans l'ensemble des pays dits développés), dans les années deux mille dix, la bienveillance et la tolérance sont de mise. Nulle marque au fer rouge, l'individu est responsable et maître de ses actes. Le discours est soft, l'idéologie est pleine de bons sentiments. Ce n'est d'ailleurs pas une histoire dramatique qui nous est ici racontée. C'est un récit ordinaire décrit en termes ordinaires, mais dont la force est de nous faire percevoir le drame intime que vivent ses cinq protagonistes. Dans l'écriture, nul effet dramatique, nul pathos: juste décrire, au plus près, la vie scolaire au quotidien de ces élèves intégrés. Décrire les « petites » épreuves qui émaillent leur intégration. Montrer les « petits » échecs qui s'accumulent. Être attentif aux doutes, aux dilemmes, aux tactiques qui permettent de tenir. Saisir l'équilibrisme auquel se livrent en funambules les élèves intégrés, avec la peur du vide et sous le regard ambivalent du public.

À la fin de cette lecture, on se dit au fond qu'on est un peu comme dans un film des frères Dardenne. Par le regard humaniste, mais aussi par la liberté laissée au spectateur (au lecteur) de tirer la leçon de l'histoire. On est tenté de croire que cette intégration est, dans toutes ses difficultés, une épreuve qui permet aux jeunes de

grandir, de sortir de l'enfance, d'affronter la réalité. Peut-être. Mais combien d'élèves, parmi ceux de l'enseignement spécialisé, ont eu cette opportunité? Combien d'élèves intégrés ont réussi le passage de la frontière? Et, au bout du parcours... que trouvent-ils, une fois leur papier en poche: d'autres espaces d'attente, de tri, de rejet, la désillusion de la promesse d'une insertion professionnelle?

Laurent Bovey nous offre là un court récit, plein d'humanité et de sensibilité. Pour ce faire, il a choisi l'écriture sociologique, mais chez lui la science n'écrase pas l'épaisseur du réel ni n'en épuise la complexité. C'est la qualité d'un regard que de donner à penser.

INTRODUCTION

Dans les années 1970, en Europe de l'Ouest, pointe l'idéal d'une école démocratique : une école pour toutes et tous, égalitaire et méritocratique, censée atténuer les inégalités de fortune et de naissance (Dubet, 2004). Les travaux de sociologues qui portent sur les inégalités scolaires et sociales analysent les mécanismes de reproduction des inégalités à l'œuvre dans un système scolaire élitiste (Bourdieu & Passeron, 1970). D'autres recherches mettent au jour une école qui opère un triage entre celles et ceux qui peuvent être scolarisé-e-s et celles et ceux qui ne le peuvent pas (Lenoir, 1974) : migrant-e-s, enfants handicapé-e-s (sourd-e-s, aveugles, trisomiques, etc.), enfants présentant une déficience intellectuelle (celles et ceux que l'on nommait « idiot-e-s » ou « débiles »), enfants difficiles et plus généralement les enfants des familles populaires qui se voient fermer les portes de l'école plus tôt que d'autres.

En parallèle de la promulgation des lois en faveur de l'intégration scolaire en France comme en Suisse, le champ de l'intégration à l'école est largement investi par les chercheur-e-s en sciences de l'éducation. Depuis une trentaine d'années, la communauté scientifique dans sa grande majorité, les institutions de formation des enseignant-e-s et les institutions internationales (ONU, OCDE) soutiennent et promeuvent un système scolaire inclusif. Les travaux scientifiques couvrent largement les bienfaits de l'intégration scolaire (Delhaxhe & Crahay, 2007 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Haerberlin, 1998). Ce courant favorable à l'école inclusive se heurte à de vives résistances : une majorité d'enseignant-e-s s'y oppose (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009) ; de nombreux parents et politicien-ne-s s'en

méfient. Entre défenseurs et détracteurs de l'intégration scolaire, les débats sont vifs. L'intégration à l'école est le reflet d'un enjeu majeur de la société : il s'agit de la place que la société donne aux plus démunis, de la façon dont elle traite les plus faibles (Dubet, 2004).

Dans l'établissement scolaire vaudois qui a servi de terrain à ce travail, un groupe d'enseignant-e-s a monté un projet d'intégration en classe ordinaire³ d'élèves scolarisé-e-s en classes de développement – ces classes spéciales pour les élèves qui ne peuvent pas suivre le programme des classes régulières. Parmi ces élèves, cinq ont accepté d'être interviewé-e-s et de partager leur vécu de l'intégration. En choisissant de laisser ces jeunes s'exprimer, de les entendre et de tenter de les comprendre, ce livre participe à la « reconnaissance de la parole des acteurs faibles » (Payet, Giuliani, & Laforgue, 2008, p. 9). Il a notamment pour objectif de montrer qu'il est possible de réaliser des entretiens avec des élèves ballotté-e-s par le système scolaire : en effet, malgré les « stigmatés » (Goffman, 1975) et les handicaps que cumulent ces élèves, les entretiens sont constructifs, instructifs et porteurs de sens.

Dans le champ scientifique, la plupart des recherches démontrent que l'intégration favorise une meilleure estime de soi, qu'elle permet une meilleure socialisation, et que cette intégration est une promotion, un mieux pour les élèves et pour leur avenir professionnel. De nombreuses recherches empiriques nous renseignent sur l'opinion des parents, des enseignant-e-s et des camarades au sujet de l'intégration ; en revanche, les élèves intégré-e-s sont rarement interrogé-e-s : ils et elles se situent dans un angle mort de la recherche en sciences de l'éducation. Certes, beaucoup de travaux parlent des élèves intégré-e-s, mais rares sont les chercheurs et chercheuses qui les font parler : ces jeunes demeurent de véritables « impensé-e-s » de l'institution scolaire. Ce livre questionne les processus d'intégration à l'école et cherche à déconstruire l'évidence qu'est devenue l'inté-

3 Dans cet ouvrage, les termes de classe « ordinaire », « régulière » ou « normale » sont utilisés indistinctement pour mentionner la classe « où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves » (Legendre, 1993, p. 191).

gration scolaire dans la recherche en déconstruisant « les versions officielles de la réalité » (Payet & Rufin, 2012, p. 6). En ce sens, ce livre s'inscrit dans une sociologie critique.

L'absence de voix des élèves dans les recherches sur l'intégration peut s'expliquer de plusieurs manières, mais relève en tous les cas d'une difficulté méthodologique majeure. Parce qu'ils et elles sont souvent jugé-e-s trop jeunes, mauvais-e-s élèves, médiocres locuteurs et locutrices, trop faibles institutionnellement, on omet de donner la parole à ces « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992) en considérant que cette parole ne peut pas être légitime et pertinente. Ce livre est issu d'une recherche empirique menée auprès des principaux et principales concerné-e-s, les élèves intégré-e-s.

Le présent ouvrage a également pour objectif de montrer que derrière certaines attitudes anti-scolaires se cachent de véritables lignes de défense, des stratégies pour tenir en situation d'intégration: les absences, les élèves qui « piquent une crise », le frein au travail, l'auto-sabotage sont autant d'attitudes en réponse à la situation à laquelle enseignant-e-s et camarades les assignent. Il s'agira de comprendre ce que signifient ces attitudes. Sont-elles, comme l'interprète souvent le corps enseignant, la manifestation visible d'un comportement anti-scolaire? Ces attitudes (manque de travail, violence verbale et physique, manque de concentration) confortent les enseignant-e-s dans l'idée que ces élèves n'ont rien à faire à l'école ou qu'ils et elles étaient bien mieux dans une classe spéciale, choyé-e-s dans un cocon qui les préservait de la « dure réalité » et les protégeait de leur incompétence. Il s'agira, en entendant comment les élèves décrivent ces situations, d'évacuer toute méprise ou interprétation hâtive sur leur attitude. Adoptant une posture compréhensive, ce travail prend le parti de questionner le vécu de l'intégration. Que pensent les élèves intégré-e-s de leur intégration? Comment la vivent-ils et elles? Modifie-t-elle leur rapport à l'école?

Le système scolaire du canton de Vaud est l'un des plus sélectifs de Suisse: cas unique en Europe, il combinait – au moment où cette recherche a été faite – une orientation scolaire précoce, l'existence de trois filières, un fort taux de redoublement et un recours important

aux classes spécialisées (Sözerman, Montagrin, & Ticon, 2008). À la fin du cycle de transition (11-12 ans), les élèves sont orienté-e-s dans trois filières du secondaire d'après le degré de maîtrise des objectifs du programme, les progrès réalisés au cours du cycle, la capacité à s'adapter à de nouvelles conditions d'apprentissage et l'attitude face au travail scolaire en général (Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], 2011a). La voie secondaire à baccalauréat (VSB) regroupe les meilleur-e-s élèves et les destine à poursuivre des études au gymnase, puis à l'université ou dans les hautes écoles. La voie secondaire générale (VSG) est considérée comme une voie à exigence moyenne et regroupe les élèves qui se destinent à des formations professionnelles exigeantes, aux écoles techniques et écoles des métiers, à la maturité professionnelle ou à l'école de culture générale et de commerce. La voie secondaire à options (VSO) est composée des moins bon-ne-s élèves de l'école et prépare à l'entrée dans la vie active, autrement dit aux apprentissages plus manuels qui exigent moins de connaissances dites « scolaires ».

Depuis août 2013, un système par niveaux remplace les trois filières décrites ci-dessus. Les élèves en fin de cycle de transition sont désormais orienté-e-s dans deux filières : voie générale (VG) et voie baccalauréat (VB). Les élèves de VG sont orienté-e-s dans deux niveaux en français, mathématiques et allemand. Les niveaux se veulent moins hermétiques que les filières et sont censés permettre aux élèves qui progressent de changer plus facilement de niveau.

Certain-e-s élèves, qui ne peuvent pas « tirer profit de l'enseignement dispensé dans les classes régulières » (DGEO, 2011a, p.14), sont pris-e-s en charge dans des classes spéciales où des mesures d'encadrement et de la pédagogie compensatoire sont mises en place. Selon le Département de la formation et de la jeunesse (DFJC, 2012), durant l'année scolaire 2011-2012, 5,7 % des élèves vaudois-es bénéficiaient de prestations d'enseignement spécialisé : 1,67 % des élèves étaient en classe de développement (ou classe D), 2,84 %⁴ en institution spécia-

4 En 2007, la cheffe du DFJC, Anne-Catherine Lyon, fixait comme objectif d'abaisser ce taux d'enfants scolarisés en école d'enseignement spécialisé à

lisée et 1,2 % intégré-e-s en classe régulière. Bien que le taux d'élèves « hors du système scolaire ordinaire » du canton de Vaud ait baissé depuis quelques années, il reste l'un des plus élevés de Suisse⁵.

La plupart des systèmes éducatifs s'outillent de diverses mesures pour accompagner les élèves en difficulté: de l'appui scolaire aux écoles spécialisées pour enfants présentant un lourd handicap en passant par la pédagogie compensatoire. Chaque établissement, ou presque, a alors sa classe spéciale pour accueillir des élèves qui ne peuvent suivre un parcours scolaire normal. Bien souvent, les élèves qui s'y trouvent le sont pour des raisons d'inadéquation comportementale plus qu'en raison de capacités intellectuelles⁶.

Au sujet des processus d'orientation en classe spécialisée, Jean-Paul Payet et Diane Rufin (2012) relèvent que

l'orientation vers le spécialisé n'est pas le résultat d'un processus objectif, rationnel, mais [...] il est largement influencé par toute une série de considérations externes, au rang desquelles il faut retenir principalement l'existence d'une offre, le fonctionnement de la procédure d'orientation et le seuil de tolérance des enseignants à l'accueil d'élèves en difficulté dans leur classe. (p. 61)

Dans le canton de Vaud, ces classes spéciales sont appelées de diverses façons suivant les établissements, les communes ou le public

2 % d'ici 2017 (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012, p. 5).

5 Le taux de 5,7 % d'élèves scolarisé-e-s en classes ou institutions spéciales est élevé en comparaison d'autres cantons: Valais, 1,8 % ; Tessin, 2,3 % (OFS, 2011).

6 Une recherche sur le placement en classe de développement dans le canton de Vaud – raisons, diagnostics, procédures – manque cruellement. En attendant, je me base sur les dires et expériences de plusieurs enseignant-e-s de classe de développement rencontré-e-s durant cette recherche. De plus, plusieurs élèves que j'ai eu-e-s dans mes classes durant ces dernières années provenaient de classe D, certain-e-s y avaient été placé-e-s pour des motifs aussi divers que des « absences répétées » ou une « attitude anti-scolaire ». Dans la ville de Bienne (canton de Berne), Lise Gremion (2012) a étudié les décisions d'orientation des élèves pour l'enseignement spécialisé. Elle montre que la préférence pour le jeu ou le manque de maturité sont les raisons principales des signalements de la part des enseignant-e-s du primaire.

visé: classes de développement, classes R (classes à effectif réduit), classes vertes, classes de soutien, etc. Toutes comportent des élèves qui ne sont pas intégré-e-s dans l'une des trois voies qui mènent à l'obtention d'un certificat de fin de scolarité obligatoire. Il existe beaucoup de raisons d'être placé-e dans une classe spéciale; Virginie Oberholzer (2005) en dresse une liste non exhaustive:

Des performances scolaires en dessous de la moyenne, l'échec scolaire, la lenteur, l'«intelligence non scolaire», le «manque d'autonomie», l'immaturation, le redoublement, le retard, l'âge, l'indocilité, l'incivilité et plus implicitement le milieu socioprofessionnel défavorisé des parents, la migration, les crises familiales, la taille des salles de classe, l'effectif des classes, etc. Autant de raisons qui se définissent sans aucune référence à une cause pathologique «objective», mais s'enracinent dans les méandres de la subjectivité des représentants institutionnels. (p.102)

Une classe D du secondaire peut aussi bien regrouper un-e jeune analphabète, un hyperactif ou une hyperactive de 17 ans, un-e adolescent-e souffrant de troubles du comportement dont les parents refusent toute prise en charge thérapeutique, un-e jeune en prise avec la justice, etc. L'hétérogénéité exacerbée de ces classes rend le travail «de transmission-acquisition des savoirs du maître très périlleux, voire impossible» (Oberholzer, 2005, p.103).

Trois éléments caractérisent les classes de développement. Premièrement, une surreprésentation des garçons: en 2010, 62% des élèves de classes spéciales en Suisse étaient des garçons (Office fédéral de la statistique [OFS], 2011). Deuxièmement, une surreprésentation d'élèves d'origine étrangère: ils et elles représentaient 68,9% des élèves des classes de développement du canton de Vaud durant l'année scolaire 2010-2011, contre 29,5% pour les classes régulières (DGEO, 2011b, p.25). Le lien entre classes spéciales et élèves immigré-e-s ou d'origine étrangère est par ailleurs si fort que les classes de développement et les classes d'accueil sont parfois regroupées dans les statistiques pour ne former qu'une seule rubrique⁷. Troisième-

7 Dans un rapport sur l'éducation dans le canton de Vaud, le Service cantonal

ment, une surreprésentation d'élèves de milieu modeste: si aucune étude vaudoise ou suisse ne compare le statut socioéconomique des parents avec l'orientation des élèves en classe spéciale, l'étude PISA (2009) marque clairement le lien entre milieu socioéconomique et orientation dans une des trois filières du secondaire: «les élèves des milieux les moins favorisés sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans la filière VSO (46 % d'élèves issus de familles de niveau socioéconomique faible contre 10 % en VSB)» (p.115). De plus, une étude récente (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011) (re)confirme qu'en Suisse, comme ailleurs, «le niveau socio-économique a, toutes choses égales par ailleurs, un poids déterminant dans la définition des apprentissages et des parcours scolaires» (p.37). Vu la ségrégation sociale interfilières importante, il semble qu'il y ait une forte représentation d'élèves issu-e-s de milieu défavorisé dans les classes de développement.

Précisons finalement que la nouvelle Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) prend davantage en compte les besoins particuliers des élèves, en recommandant aux directeurs et directrices et aux professionnel-le-s concerné-e-s de privilégier les solutions intégratives «dans le respect du bien être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire et du fonctionnement de la classe» (LEO art.98, al.2). Un avant-projet de loi sur l'enseignement spécialisé encourage l'intégration des élèves handicapé-e-s ou issu-e-s des classes de développement dans les classes ordinaires: la priorité est donnée à la scolarisation en école régulière (Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation [SESAP], 2011).

Depuis les années 1990, poussés par un courant pédagogique en faveur de l'intégration et encouragés par le Département de l'instruction publique, plusieurs collèges du canton de Vaud ont fait le

de recherche et d'information statistiques (SCRIS, 2011) propose la catégorie «développement et assimilés» qui regroupe les classes de développement, les classes à effectif réduit – dans lesquelles le programme ordinaire est suivi – et les classes d'accueil. Dans ces dernières sont scolarisé-e-s les élèves allophones ; on y enseigne la plupart des branches du plan d'études, et en priorité le français.

choix de fermer leurs classes spéciales et de créer des classes ou lieux Ressource gérés par des enseignant-e-s spécialisé-e-s. Néanmoins, le mouvement intégratif ne semble pas avoir fait d'émules (surtout en milieu urbain ou périurbain), certains collèges étant même revenus en arrière et ayant rouvert les classes de développement; peu pratiquent l'intégration aujourd'hui (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2012, p. 15-16).

Dans ce contexte, en septembre 2010, un groupe d'enseignant-e-s du collège de C. a lancé un projet d'intégration des élèves de classe de développement dans les classes ordinaires. La classe de développement du secondaire (9^e à 11^e année⁸) a été fermée et les huit élèves qui la composaient ont été intégré-e-s dans des classes ordinaires. Ils et elles suivent la majorité des cours dans une classe de VSO et bénéficient, en parallèle, de pédagogie compensatoire en classe Ressource, soit deux à six périodes hebdomadaires en français et en mathématiques. En pratique, l'élève intégré-e quitte la classe normale durant des périodes de français ou de mathématiques et rejoint l'enseignante spécialisée⁹ dans un autre local, le lieu Ressource ou la classe Ressource, puis rejoint sa classe pour la période suivante.

Ce projet a pour objectifs la fermeture d'une classe de développement considérée comme une « classe ghetto » (Oberholzer, 2005), la socialisation de ces élèves dans des classes à effectif plus important, une amélioration de l'estime de soi et éventuellement l'obtention du certificat. Il s'agit de procéder à une intégration physique dans le but de réussir une intégration scolaire et sociale.

L'analyse de ces « récits d'intégration » (Demazière & Dubar, 1996) s'articulera autour de plusieurs thématiques. Tout d'abord, dans un chapitre intitulé « Les élèves et leurs familles », il s'agira de brosser

8 Les années scolaires sont indiquées selon le nouveau système d'harmonisation fédéral. L'école obligatoire comprend 11 années, numérotées de 1 à 11.

9 Plusieurs enseignant-e-s ont donné ponctuellement des cours en classe Ressource, mais c'est essentiellement une enseignante spécialisée qui tient la classe; j'utiliserai donc le féminin singulier pour parler de la personne qui enseigne en classe Ressource.

la situation socioéconomique des élèves : de quelles familles sont-ils et elles issu-e-s ? Ont-ils et elles des parcours migratoires ? Quel est le statut socioéconomique de ces familles ? M'appuyant sur la littérature traitant des familles populaires, je questionnerai le rapport que les élèves et leurs parents entretiennent avec l'école. L'école a-t-elle été désinvestie suite à l'orientation en classe de développement ? Est-elle réinvestie à nouveau comme « tremplin » suite à cette intégration ? À partir de leurs propos, nous tenterons de comprendre si cette intégration a modifié les espoirs des élèves et ceux de leurs parents : comment parents et enfants envisagent-ils et elles le futur ?

Dans un chapitre intitulé « Les relations avec les enseignant-e-s et l'institution », je m'intéresserai aux rapports qu'entretiennent les élèves intégré-e-s avec les représentant-e-s de l'école en tant qu'institution : le groupe des enseignant-e-s. Entretiennent-ils et elles un rapport différent des autres élèves, plus conflictuel, des relations plus affectives ? Qu'advient-il de leur « casier scolaire » : conservent-ils et elles leur étiquette de la classe de développement, traînent-ils et elles des casseroles ? Une intégration réussie dépend surtout, comme le suggère Marie Rose Moro (2012), de rencontres avec des « passeurs », des enseignant-e-s qui leur donnent envie de (ré)apprendre ; sont-ils et elles dans ce cas de figure ?

Un chapitre intitulé « Intégration en classe et travail » analysera les stratégies et les ressources que les élèves mobilisent pour s'intégrer dans leur nouvelle classe et parmi leurs pairs. Les élèves sont acteurs et actrices de leur propre intégration, cela implique qu'ils et elles ne sont pas impuissant-e-s et ont des possibilités – même réduites – d'agir. Quelles sont les stratégies d'intégration pour lesquelles ils et elles optent ? Leur permettent-elles de « tenir » dans cette situation ? Ce chapitre intègre également le rapport des élèves au travail et à l'évaluation, élément essentiel de l'intégration en classe.

Dans le chapitre suivant, en partant du matériau empirique (entretiens et observations), je broserai quatre figures de l'intégration. Le dernier chapitre traite du collectif d'élèves en classe de développement et en classe ordinaire.

En conclusion, je questionnerai ce qu'est une intégration réussie au vu de ces cinq récits d'intégration. Il sera également question de

déconstruire certains préjugés à l'égard de ces élèves, notamment sur leur légitimité à parler d'eux-mêmes et elles-mêmes, sur le travail fourni ainsi que les ressources importantes qu'ils et elles mobilisent pour tenter de réussir leur intégration.

Cet ouvrage est le travail d'un enseignant-chercheur, d'un « chercheur de l'intérieur » (Kohn, 2001). Mener une recherche sur son propre terrain professionnel, c'est partir en quête de certaines réponses aux questions que pose le travail d'enseignant, les défis qui s'y rattachent, et questionner ses actes et son implication dans l'institution. Selon Françoise Cros (2001), l'écriture de la recherche professionnelle « est aux prises avec un double objectif : écrire pour communiquer et écrire pour réfléchir » (p. 14). J'espère que ces deux objectifs sont remplis.

CONSTRUCTION DE L'OBJET ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Intégration scolaire : définitions, histoire et concepts

Le concept d'intégration est flou et sujet à diverses interprétations (Fortin, 2000). Je retiendrai ici une définition incomplète, qui a le mérite d'être discutable et discutée :

Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans la société. (Bless, 2004, p.14)

Cette définition ne tient pas compte de « l'intensité » de l'intégration. Un-e élève-e peut être intégré-e deux périodes pour le français en classe ordinaire et le reste du temps en classe spécialisée (on parle alors d'intégration, même si elle est partielle) ou être totalement intégré-e avec soutien en classe (full inclusion). Le concept d'« intégration scolaire » vise dans l'idéal à « rendre accessible aux personnes <présentant> ou <ayant> une déficience intellectuelle, des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'une société donnée » (Petit, 2001, p. 37). Dans mon livre, le terme d'« intégration » est utilisé pour

parler des élèves de classe de développement qui rejoignent une classe ordinaire¹⁰, bien qu'il s'agisse en fait d'une « réintégration », ces élèves ayant, à un moment donné, été scolarisé·e·s dans une classe normale. Cela implique qu'ils et elles connaissent déjà la vie en classe régulière.

Historiquement, on peut relever trois étapes dans la façon de considérer, dans les systèmes éducatifs en Amérique du Nord et en Europe, les élèves difficiles ou en situation de handicap. Entre le début du 20^e siècle et les années 1970, le modèle d'éducation spéciale destiné successivement aux « arriéré·e·s », « idiot·e·s », « débiles », « imbéciles », « anormaux et anormales », « inadapté·e·s », « handicapé·e·s », « enfants en difficulté »¹¹ repose sur « l'efficacité présumée d'un traitement à part pour les sujets qui ne répondent pas à la norme scolaire » (Clouzier, 2006, p.123). Ce modèle ségrégatif appelle principalement une prise en charge spécialisée en marge du système ordinaire dans des classes ou des établissements spécialisés. Progressivement, ce modèle séparatif se disloque au profit d'un deuxième modèle basé sur l'adaptation et l'intégration. Selon Marie-Françoise Clouzier (2006),

deux types de publics sont alors différenciés : les élèves dits en difficulté, c'est-à-dire en échec scolaire plus ou moins grave, et les élèves en situation de handicap. Les premiers relèvent principalement de dispositifs d'adaptation, les seconds de mesures d'intégration. (p.123)

Le terme d'intégration est utilisé pour décrire une assimilation des enfants présentant des difficultés et sous-entend que le placement éducatif n'est pas possible pour toutes et tous (Lamontagne-Müller, 2007). Le terme d'intégration est de plus en plus récusé lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap. En effet, « il semble inconcevable qu'un individu ait besoin de s'intégrer ou d'être intégré » (Clouzier, 2006, p.123). Le terme d'intégration tend à être remplacé par le concept d'inclusion, né dans les années 1990 sous l'impulsion de la

10 Mais le terme d'intégration peut tout aussi bien s'appliquer à un·e élève provenant d'une institution spécialisée et intégré·e en classe D.

11 Pour un historique du vocabulaire des « inadaptés scolaires », voir Perron (1972).

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous¹², qui se réfère à des valeurs sociétales de tolérance et d'équité. Dans le but de rompre avec les discriminations vécues par certain-e-s élèves, l'hétérogénéité est favorisée en considérant que la présence d'enfants en situation de handicap est une richesse pour la classe et non un ralentissement ou une perturbation. L'inclusion se réfère à un principe particulier de communauté se basant sur la tolérance, la lutte contre la discrimination et l'oppression, le droit à la différence (Clouzier, 2006). Ce concept est parfois considéré comme un idéal ou un « mythe », une « formule aussi politiquement correcte que creuse. [...] Elle n'existerait que dans les intentions ». L'intégration serait, elle, « la composante concrète de l'inclusion, sa réalisation dans le quotidien scolaire » (Bonvin, 2010, p.15).

De nombreuses recherches en pédagogie et en sociologie constatent les bienfaits d'une école qui ne sépare pas les élèves de moins bon niveau des élèves plus fort-e-s scolairement. Tant sur le sujet de l'apprentissage coopératif (Rousseau, 2009) qu'au niveau de l'égalité des chances et de l'atténuation des discriminations, les recherches démontrent les apports d'une école non sélective. Les résultats aux tests internationaux (PISA ; OCDE, 2012) indiquent que les meilleures places du classement sont occupées par des pays qui pratiquent une intégration totale des élèves dans une voie unique et qui n'opèrent pas de sélection précoce des élèves, à l'exemple de la Finlande, de la Suède, de la Corée du Sud ou encore de la Nouvelle-Zélande. En optant pour une « culture commune de base » (Dubet, 2004), ces pays conservent non seulement une « élite scolaire » forte, mais promeuvent également les compétences des élèves les plus faibles (Delhaxhe & Crahay, 2007). Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (2006) montrent que le temps consacré aux divers apprentissages n'est pas différent entre une classe homogène et une classe hétérogène, et que les élèves des classes hétérogènes augmentent – tous niveaux scolaires confondus – leur estime d'eux-mêmes

12 La Conférence mondiale organisée par l'ONU en mars 1990 se donnait pour objectif de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de toutes et tous et a débouché sur une Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

et d'elles-mêmes et développent de nouvelles valeurs de tolérance et d'acceptation. De plus, les travaux d'Urs Haerberlin (1998) démontrent que l'accès à une carrière professionnelle est bien meilleur pour les jeunes en difficulté qui fréquentent des classes régulières que pour celles et ceux qui sont en classe de développement.

Le « postulat d'éducabilité » (Meirieu, 2008) défend l'idée que chaque élève est capable de réaliser des apprentissages d'un niveau élevé si elle ou il se trouve dans de bonnes conditions d'apprentissage. Le postulat d'éducabilité réfute la thèse selon laquelle la capacité d'apprentissage et l'intelligence sont innées et immuables : l'intelligence est une construction permanente. Il rejette également le fait qu'on puisse, à un âge déterminé, séparer des élèves sous prétexte qu'ils et elles n'ont pas les facultés d'aborder une thématique spécifique et de progresser. Cette référence permet d'aborder le concept d'égalité des chances à l'école. L'école inclusive comporte d'une part un enjeu pédagogique – la promotion d'une école efficace – et d'autre part, un enjeu de société – une école plus égalitaire, plus juste, qui tienne compte des plus faibles. Comme le montre François Dubet (2004), « l'équité d'un système scolaire se juge aussi à la manière dont il traite les plus faibles » (p. 8).

Croyances et résistances à l'intégration

Soutenu et encouragé par l'Unesco, l'Union européenne et les chercheur·e·s en sciences de l'éducation de façon générale, le projet d'une école inclusive se heurte pourtant à des résistances et n'est de loin pas porté par une majorité de parents, de politicien·ne·s et d'enseignant·e·s¹³. Les critiques pointent un manque de moyens mis à disposition des systèmes scolaires pour mettre en œuvre la diffé-

13 Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) relèvent que, dans les cantons latins, seuls 22 % des enseignant·e·s sont favorables à un système inclusif.

renciation dans les classes et un manque de formation des enseignant-e-s pour cet exercice. Selon Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Bernard Baumberger (2009), les enseignant-e-s qui pratiquent l'intégration sont plus sujets à un burnout que celles et ceux qui pratiquent la séparation. En cause, l'énergie dépensée à pratiquer la différenciation et l'intégration parfois difficile de certain-e-s élèves.

D'autres résistances à l'intégration des élèves relèvent de croyances déconstruites par la recherche. Les enseignant-e-s craignent une baisse de la qualité de la formation des élites : des classes trop hétérogènes créeraient un « effet Robin des Bois », une sorte de répartition du niveau entre les élèves. Les études internationales montrent cependant que les pays qui pratiquent une sévère sélection des élèves pendant le secondaire ne produisent pas une élite de plus haut niveau (Crahay, 2000). De plus, un système scolaire qui sélectionne ses élèves semble produire un « effet Matthieu », un renforcement des plus fort-e-s et une relégation des plus faibles à des voies moins prestigieuses (Delhaxhe & Crahay, 2007 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997). Le fait que certain-e-s élèves n'aient pas leur place dans une filière ordinaire, qu'ils et elles soient mieux dans un petit effectif, qu'ils et elles puissent ainsi se reconstruire avant d'être intégré-e-s ou réintégré-e-s sont des credo largement partagés dans les milieux éducatifs. Jean-Pierre Terrail (2004) relève que, depuis les années 1970,

l'efficacité de l'enseignement spécialisé est mis en doute : constitué avec une visée de réintégration des élèves dans le circuit normal, il s'en révèle très largement incapable. (p.82)

L'auteur s'est penché sur l'école française, mais aussi bien en Suisse qu'en France, l'enseignement spécialisé et le nombre de classes spéciales sont toujours aussi importants. Terrail ajoute que cet enseignement spécialisé « joue un rôle de stigmatisation et semble compromettre plus encore le parcours de ses bénéficiaires » (p. 82). On peut à ce sujet mentionner une recherche sur les non-qualifié-e-s du système scolaire (Caille, 2000) : parmi celles et ceux qui, après onze ans d'école, sortent sans diplôme, peu sont réintégré-e-s dans le système

scolaire et beaucoup quittent prématurément l'école avec laquelle ils et elles sont en rupture, ou restent dans ces « classes ghetto » jusqu'au dépassement de l'âge limite.

La voix des élèves intégré-e-s : un *no man's land* de la recherche

Les élèves de classes de développement (classes D) forment une sorte de catégorie entre deux mondes, d'où probablement la difficulté de mener une enquête auprès de ce public et un désintérêt général de la recherche pour le sujet. Ils et elles sont hors compétition scolaire, ne sont pas dans une classe ordinaire, ils et elles n'ont souvent plus rien à perdre, l'occasion d'obtenir un certificat leur échappe et la qualification et les chances d'obtenir une place d'apprentissage diminuent (Caille, 2000; Eckhart, Haeblerlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011). Ces élèves ne partagent pas physiquement un lieu commun avec les élèves de classe normale mais ne sont pas non plus placé-e-s dans une institution spécialisée. Ils et elles n'ont pas toute une machinerie pédagogique, éducative et curative autour d'eux et elles. Lorsqu'il s'agit d'intégration, la recherche s'intéresse essentiellement aux publics dont le handicap porte un nom : autistes, trisomiques, sourd-e-s, enfants avec troubles de l'attention, dyslexiques, etc. Il est vrai que le problème – puisqu'il doit bien y en avoir un – des élèves de classe D ne porte souvent pas de nom. Retard, lenteur, difficulté d'apprentissage, voici les termes notés dans leur dossier scolaire. Les élèves placé-e-s en classe de développement sont d'ailleurs peu suivi-e-s par des spécialistes : logopédistes, psychologues, etc. L'accompagnement par un-e enseignant-e spécialisé-e semble se suffire à lui-même. Comment appelle-t-on ces élèves un peu handicapé-e-s, pas assez pour être de vrai-e-s handicapé-e-s, mais trop pour être des élèves considéré-e-s comme normaux et normales ?

Si des recherches empiriques s'intéressent aux élèves intégré-e-s (également lorsqu'il est question de leur bien-être), c'est alors le plus souvent les enseignant-e-s qui sont questionné-e-s (Noël, 2009), les parents d'élèves (Rousseau, Dionne, Vézina, & Drouin, 2009), plus rarement les camarades de classe (Scelles, 2009), mais bien plus rarement encore les élèves intégré-e-s eux-mêmes et elles-mêmes. À ma connaissance, une seule recherche francophone se base sur des entretiens menés avec des élèves en situations de handicap : celle de Denis Decourchelle (1994), menée en France auprès d'élèves sourd-e-s intégré-e-s dans des classes ordinaires. L'intégration apparaît comme une évidence scientifique à laquelle il s'agit non pas de s'opposer, mais d'apposer un regard critique, d'où l'intérêt du regard sociologique : « l'entrée en sociologie est [...] une forme de résistance contre les évidences »¹⁴ (Payet & Rufin, 2012, p. 6).

En l'absence de recherches sur les élèves de classes spéciales intégré-e-s en classe ordinaire, plusieurs questions restent en suspens : ce changement de classe est-il vécu par les élèves comme une opportunité ? Comment cette intégration est-elle vécue : qu'en disent les élèves ? Comment font-ils et elles avec la pression des parents d'un côté et celle des enseignant-e-s de l'autre ? Quels espoirs nourrissent-ils et elles ? Plus largement, il s'agira de savoir comment ils et elles vivent cette intégration. Comment appréhendent-ils et elles ce nouveau statut scolaire ? Le jugent-ils et elles plus stigmatisant que l'ancien ? Pour le dire avec d'autres mots, il sera question de savoir si l'étiquette « élèves de développement » a disparu ou si elle s'est transformée en « mauvais-e élève dans une classe normale ». Cette liste non exhaustive de questionnements ne peut trouver de réponses en dehors d'entretiens menés auprès des élèves intégré-e-s.

14 Les auteur-e-s ajoutent que « ce qui caractérise la découverte de la posture sociologique, c'est cette sorte de traversée des apparences, cette sensation de déchirement d'un voile qui couvrirait la réalité, faisant émerger non pas la vraie réalité, mais l'image de la réalité comme une construction » (Payet & Rufin, 2012, p. 5).

Stigmates

Dans ce livre, j'utiliserai à plusieurs reprises le concept de « stigmaté » décrit par Erving Goffman (1975). Il peut paraître étrange de parler de stigmaté pour des élèves ; dans quelle catégorie de stigmaté définie par Goffman rentrent-ils et elles ? Les monstruosité du corps, les tares de caractères ou les stigmates tribaux ? Ces élèves ne portent aucune marque physique de leur handicap, ils et elles sont stigmatisé-e-s dans le sens où ils et elles ont connu un jour la disgrâce, ont été mis-e-s à l'écart du cursus scolaire normal. Le stigmaté de ces élèves intégré-e-s se comprend donc comme la marque du passage en classe de développement et les difficultés scolaires qui lui sont associées.

En ayant subi une disqualification scolaire, ces élèves sont vu-e-s comme différent-e-s, voire anormaux et anormales. S'il n'y a pas de marques physiques, le stigmaté peut être visible lorsqu'ils et elles écrivent ou parlent. Il peut être également perceptible à travers le regard de celles et ceux qui connaissent leur histoire et savent d'où ils et elles viennent. Les élèves ne peuvent dissimuler ou taire leur stigmaté puisqu'il est connu des enseignant-e-s. Le va-et-vient entre la classe ordinaire et la classe Ressource fait office de piqure de rappel pour qui aurait oublié que ces élèves ont un statut particulier. Comme nous allons le voir, un des objectifs des élèves est d'ailleurs de tenter de faire oublier, parfois momentanément, leur stigmaté.

Quiconque connaît des élèves de VSO sait que ce n'est ni l'excellence scolaire, ni l'amour de l'école et des apprentissages scolaires qui les caractérisent. On peut alors se demander si les élèves intégré-e-s sont si différent-e-s des élèves de VSO, et si leur stigmaté est si périlleux. Il n'est pas rare qu'un-e élève intégré-e trouve un, une ou plusieurs élèves plus mauvais-e-s que lui ou elle dans chacune des matières. Mais là n'est pas la question ; avoir appartenu à la classe D semble suffire à les stigmatiser et à en faire durablement des élèves à part. L'intégration est un moment particulier où stigmatisé-e-s et normaux et normales se rencontrent.

Acteur faible, acteur affaibli

Les élèves interviewé·e·s ont parfois des parcours chaotiques. Très vite enclassé·e·s hors du circuit scolaire normal, ils et elles correspondent bien à la définition du concept d'«acteur faible» développé par Jean-Paul Payet (2011): «des individus ayant fait l'objet d'une disqualification sociale du fait d'un stigmate physique, moral ou groupal» (p.2). Dans leur cas, le stigmate est un manque d'adéquation avec les exigences scolaires, comportementales ou un manque de capacités à réussir les objectifs fixés par le système scolaire. La juxtaposition des termes «acteur» et «faible», apparemment contradictoire, sied bien à la population étudiée. Acteurs et actrices, les élèves le sont dans leur intégration – ils et elles agissent, se révoltent, acceptent, influencent leur environnement, résistent bruyamment ou silencieusement. À l'instar de Payet, Giuliani et Laforgue (2008), je fais l'hypothèse que les élèves «disposent d'une autonomie qui ne se réduit pas à des formes de domination symbolique» (p.10), ils et elles ont des marges de manœuvre et mobilisent des ressources pour tenir en situation d'intégration. Ce livre met au premier plan le statut d'acteur et actrice en donnant aux élèves la parole lors d'entretiens et en la prenant en compte.

Faibles, ils et elles le sont également au regard de leur statut précaire d'élève, de la limitation de leur choix, de l'illégitimité présumée de leur parole et du manque d'emprise qu'ils et elles ont sur leur parcours scolaire, et de ce fait sur leur future vie professionnelle. Pourtant, ils et elles ont conservé des marges de manœuvre sur leur vie en collectif, dans leurs relations avec les camarades, les enseignant·e·s et les parents. Au concept d'«acteur faible», je préfère donc la notion d'«acteur et actrice affaibli·e». Affaibli·e·s, les élèves le sont par l'institution éducative et des années d'échec scolaire, de commentaires dépréciatifs, de choix disqualifiants opérés par les enseignant·e·s avec l'accord plus ou moins forcé des parents. Le mot «affaibli» permet de mettre en avant le facteur externe et me paraît plus approprié pour qualifier des enfants balloté·e·s dans un monde d'adultes. Il ne s'agit donc pas seulement de trouver une alternative

au modèle qui responsabilise l'élève par rapport à son attitude, ses résultats, mais également de résister au modèle misérabiliste qui considère les élèves comme des victimes du système et conduit le ou la chercheur·e à les plaindre et à croire en la figure du « faible vertueux » (Pétonnet, 1979, cité dans Payet, 2011). Finalement, la notion d'« acteur et actrice affaibli·e » évite toute connotation essentialiste et met l'accent sur les mécanismes complexes qui rendent certaines catégories d'individus plus vulnérables que d'autres.

Le choix d'une méthode qualitative

Saisir les enjeux de l'intégration des élèves intégré·e·s en privilégiant une analyse de leur vécu, qui met en exergue leurs stratégies et leurs intentions, ne peut s'envisager sans leur donner la parole, donner une place à leur récit. Ce choix méthodologique implique l'usage d'une méthode qualitative. L'entretien semi-directif est l'outil le plus approprié pour comprendre l'articulation entre le parcours des élèves et le vécu de cette situation d'intégration, en analysant la manière dont elle est traduite et intégrée dans les parcours biographiques. L'entretien a également été préféré au questionnaire afin de réduire les biais liés à la dissymétrie sociale entre l'élève et le chercheur. En effet, « la personne se conduit très souvent, dans les réponses ou les attitudes qu'elle montre au chercheur, comme elle pense qu'elle devrait se comporter » (Payet & Rufin, 2012, p. 29).

On l'a vu, peu d'études sur l'intégration d'enfants en situation de handicap ou en difficulté scolaire partent du point de vue des élèves : « Quand il s'agit d'intégration scolaire, il est plus souvent question des difficultés envisagées du point de vue des adultes que de la manière dont les enfants la vivent » (Scelles, 2009, p. 115). L'idée que les élèves puissent élaborer un discours sur ce qu'ils et elles vivent, les difficultés qu'ils et elles rencontrent n'est a priori pas évident :

Ne s'agit-il pas justement d'élèves [...] qui ont échoué dans les apprentissages logiques de base mis en œuvre par l'école? Ne s'agit-il pas de jeunes ayant d'extrêmes difficultés à s'exprimer, à construire un discours cohérent, à structurer verbalement un projet? Ne sont-ils pas justement dans le champ scolaire et social, exclus, relégués ou délaissés par suite de leur passivité, de leur agressivité ou de leur inadaptation permanente? (Dubar, 1987, p.34).

Ces dernières années, certain-e-s auteur-e-s s'alarment devant un fossé générationnel devenu si profond que les adultes ne peuvent plus comprendre les adolescent-e-s avec les mêmes outils qu'autrefois; le décalage culturel et moral serait trop grand, les repères éducatifs devenus obsolètes¹⁵. Les adolescent-e-s sont souvent accusé-e-s d'être dans l'agir et non dans la réflexion, dans une sorte d'«immédiate immédiateté». Le discours sous-entend qu'ils et elles sont difficilement capables de retours réflexifs sur leur parcours de vie et sur leur situation, encore moins de se projeter dans le futur.

Les élèves que nous allons entendre cumulent un certain nombre de stigmates associés à la jeunesse prolétaire :

Une apparence jugée indésirable par rapport à la correction vestimentaire exigée en milieu scolaire, un langage dénoncé comme vulgaire, une gestuelle estimée agressive ou menaçante, mais aussi toute une série de comportements regroupés de manière hâtive dans la catégorie discutable des «incivilités», fort à la mode dans le cadre scolaire. (Vienne, 2004, p.183)

Le langage des jeunes est un frein supplémentaire à l'entretien, il semble plus facile de donner la parole aux parents, aux enseignant-e-s qu'aux élèves eux-mêmes et elles-mêmes. Réponses laconiques, difficultés à s'exprimer, utilisation de catégories indigènes; des termes

15 Citons par exemple l'ouvrage de Jean-Paul Gaillard (2012), *Élèves et adolescents en mutation*. L'auteur y présente les adolescent-e-s comme des mutant-e-s ne respectant plus aucune valeur défendue par les générations précédentes (dont celle de l'autorité paternelle).

qui font sens pour les élèves ne sont pas toujours compréhensibles pour le ou la chercheur-e: qu'est-ce qu'un « pélo »? Un « daron »? Cette barrière du langage demande un effort de décentration et de traduction.

Ces élèves cumulent plusieurs facteurs qui rendent l'entretien contraignant: ils et elles sont issu-e-s des classes populaires, sont mauvais-e-s scolairement et en situation d'échec. Pourtant, plusieurs recherches sont basées sur des interviews menés avec des jeunes disqualifié-e-s et déqualifié-e-s (Lepoutre, 1997; Payet, 1992), le facteur « intégré » est-il celui de trop ou est-il rédhibitoire à lui seul? Peut-être que le fait d'être exclu-e, puis réintégré-e – j'insiste sur la conjugaison passive –, rend illégitime la parole de ces élèves.

Il s'agit également de se défaire de l'image de l'élève passif ou passive, formaté-e par l'institution scolaire, n'ayant rien à dire que nous, adultes-chercheur-e-s-enseignant-e-s, ne sachions déjà. Au contraire, il s'agit de « faire de cet acteur un individu, non pas un clone, mais un sujet » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 55). Cette recherche prend donc le parti de donner la parole à ces élèves à qui l'on demande rarement l'avis sur les changements dont ils et elles sont pourtant les principaux acteurs et principales actrices. Le but de cette recherche est donc de produire des « récits d'intégration » (Demazière & Dubar, 1996) auprès des principaux et principales intéressé-e-s: les élèves.

Le terrain de recherche

Les élèves dont nous parlerons ici fréquentent un établissement de la région lausannoise, le collège de C., construit dans le bas du village du même nom, dans un quartier populaire où vivent en majorité des familles issues de l'immigration et à revenus modestes. Le haut du village regroupe des familles plus aisées, la population du collège est donc mixte. Les établissements primaire et secondaire accueillent environ mille élèves pour une centaine d'enseignant-e-s. Ne nous

trompons pas, si le collège de C. est géographiquement en banlieue, de réputation un peu difficile et comportant une forte proportion d'élèves d'origine étrangère (47,7%), le contexte est difficilement comparable avec les ZEP – les zones d'éducation prioritaires – et les collèges de banlieue en France décrits dans la littérature française (Lepoutre, 1997; Payet, 1995). L'effet « ghetto » et la violence y sont moindres. Cependant, certaines caractéristiques liées aux familles, le rapport des élèves à l'école ou l'affiliation de certain·e·s élèves à des bandes sont comparables, il est donc pertinent de se référer à cette littérature.

Étant enseignant dans le collège qui sert de terrain pour cette recherche, je n'ai pas eu à me confronter à des « gatekeepers » (Schwartz et Jacobs, 1979), et j'ai eu champ libre pour mener à bien mes entretiens. Cependant, d'autres difficultés ont émergé dans l'accès au terrain de recherche.

Lorsque j'entame ma recherche, j'enseigne depuis quatre ans dans le collège de C. comme maître de classe VSO; j'ai participé à la mise en place de la classe Ressource. Cela implique un double statut, celui d'enseignant, avec le regard professionnel et institutionnel qui l'accompagne, et celui de chercheur qui doit « retrouver une certaine naïveté pré-sociologique, pour se protéger contre les allant-de-soi » (Charlot, 2005, p.13). Comment alors adopter une posture sociologique lorsqu'on est dans son terrain, et les deux pieds dedans? Comment « rendre étranger ce qui est familier » (Beaud & Weber, 1998, p.146)?

Dans l'appendice de son livre *L'imagination sociologique* intitulé « Le métier d'intellectuel », Charles Mills (1959/1997) donne quelques conseils aux jeunes sociologues. Il défend notamment l'imbrication du travail intellectuel et de l'expérience de la vie: le ou la chercheur·e doit « apprendre à utiliser au profit du travail intellectuel l'expérience acquise dans la vie; [...] la scruter et l'interpréter » (p.200). Il s'agissait alors pour moi de prendre de la distance avec mon métier, pour tenter de voir le système scolaire avec un regard neuf, sans oublier pour autant mon expérience de terrain.

Deuxième problème: comment aborder des jeunes disqualifié·e·s, marqué·e·s négativement par leur parcours scolaire, sans leur signifier

à nouveau qu'ils et elles sont anormaux et anormales? L'enquête peut en effet devenir intrusive et indécente: «au lieu de protéger, elle expose. Au lieu d'atténuer, elle accentue. Au lieu d'oublier, elle met à vif. Au lieu de banaliser, elle attire l'attention. Au lieu de singulariser, elle typifie» (Payet & Giuliani, 2010, p.14). Le ou la chercheur-e doit faire preuve de décence et atténuer le caractère asymétrique, possiblement humiliant de l'enquête et le rapport de pouvoir que peut impliquer un entretien. «L'épreuve de décence» (p.14) est un passage obligé pour «affranchir sa vision de la catégorisation institutionnelle qui pèse sur les enquêtés disqualifiés» (p. 9). Réaliser ces entretiens avec ces élèves m'a en partie délié de certains préjugés sur leur compte: ils et elles ont un discours construit sur leur situation, ont une certaine maîtrise de leur vie, sont en somme des interlocuteurs et interlocutrices légitimes.

Mon statut d'enseignant m'a permis d'ajouter aux entretiens une partie d'observation participante. J'ai tenu un journal de terrain (Bovey, 2011-2012) dont le sujet principal a été Paulo,¹⁶ qui fut mon élève durant deux ans. J'y ai consigné certaines scènes quotidiennes qui me semblaient pertinentes: échanges entre Paulo et ses camarades, moments de positionnement au sein de la classe, etc. Certaines de ces observations compléteront donc les propos tenus par les élèves.

Si mon statut d'enseignant a pu favoriser l'accès au terrain du point de vue institutionnel et sans doute favoriser dans certains cas l'accès aux élèves – ils et elles me connaissaient de vue et il est plus difficile de refuser un entretien à un enseignant, surtout à un mois des examens – cette casquette d'enseignant a également pu nuire à la qualité des entretiens: il est difficile pour les élèves de parler d'enseignant-e-s à un enseignant, les élèves n'étant pas dupes de la forte solidarité qui règne chez les professeur-e-s. Il est également risqué pour l'élève interviewé-e de mentionner des temps d'école buissonnière, des bêtises, etc. L'extrait suivant est un des nombreux exemples de retenue de l'information lors des entretiens:

16 Pour respecter l'anonymat des élèves interviewé-e-s, tous les prénoms sont fictifs.

LB: Avec tes caarades ça a bien joué dans la nouvelle classe?

Paulo: Ouais, tout de suite... il y a eu des petits trucs entre nous.

LB: Raconte-moi.

Paulo: [Il rit.] Vous êtes prof...

Les informations sont parfois d'autant plus sélectionnées, omises ou oubliées, que le chercheur est également enseignant. Malgré les précautions prises avant l'entretien – promesse de garder le secret, anonymisation – il reste trop risqué pour l'élève de divulguer certaines informations qui pourraient se retourner contre lui ou elle. De plus, le risque de passer pour une « balance », une « baltringue », résiste aux modalités de l'entretien et respecte en cela la loi du silence, l'« omerta » (Lepoutre, 1997, p.178) qui règne chez les élèves. Ils et elles ont donc su, lors des entretiens, utiliser leur joker en taisant certains événements ou en ne développant pas certains points, la garantie d'anonymat n'y faisant rien. Parfois, ils et elles ont joué avec la clause de confidentialité de l'entretien, profitant de mes promesses pour vanter quelques faits d'armes, comme cracker le code wifi du collège.

Dans l'extrait qui suit, William m'explique ce que sont les « amplificateurs de merde » (le terme est de son cru) : des élèves qui rôdent autour d'un groupe qui se forme lorsqu'une bagarre se profile :

William: On peut les appeler les amplificateurs de merde, ça c'est des autres gens, c'est une autre catégorie de gens, et en fait, ils viennent s'incruster, ils regardent et ils commencent à s'énerver et le petit gars, il va aggraver les choses et il dit des choses fausses « ohhh, il t'a traité de connard ».

LB: Ils sèment la zizanie.

William: Voilà, ceux qui amplifient les choses pour qu'il y ait une merde quoi. C'est des gros cons, désolé du mot mais hein.

LB: Bon, tu verras après, il y a encore des amplificateurs de merde dans le boulot, ailleurs.

William: Des profs?... qui?

LB: Euh...

William: Vous savez, ce que vous me dites, je vais pas le dire non plus.

À l'image de William, les élèves ont montré leur maîtrise des modalités de l'entretien, laissant parfois le chercheur pantois. Preuve, s'il en faut, qu'ils et elles sont des interlocuteurs et interlocutrices habiles.

Tout en acceptant un entretien avec moi, les cinq élèves m'ont prévenu qu'ils et elles n'auraient rien d'intéressant pour mon travail, qu'ils et elles feraient l'entretien si cela pouvait m'aider, mais qu'ils et elles n'avaient rien à dire.

Ma volonté de base était de mener des entretiens avec tous les élèves qui ont « bénéficié » de la mise en place du projet de classe Ressource: huit élèves en tout. J'ai pris contact – dans les couloirs du collège – avec les huit élèves, cinq ont accepté de répondre à mes questions au cours d'un entretien enregistré. Rappelons ici que ces élèves ne constituent pas un « échantillon représentatif » (Mialaret, 2004, p.24) tant le contexte du projet de classe Ressource est spécifique à ce collège et ne se retrouve pas dans d'autres établissements scolaires du canton¹⁷. J'ai pu réaliser des entretiens avec cinq élèves, cinq entretiens semi-directifs auprès d'élèves intégré·e·s en classe ordinaire et qui sont passé·e·s à un moment donné par la classe de développement.

Trois élèves m'ont filé entre les doigts, il est difficile de savoir si mon statut d'enseignant a motivé ces refus. Un élève en 11^e année n'est pas venu à deux rendez-vous que nous avions fixés. À la fin de l'école en juillet, il n'a plus répondu à mes appels. Un deuxième avait accepté de passer un entretien mais le jour précédant l'interview, il m'a demandé de l'annuler, arguant qu'il ne savait pas bien parler et n'avait rien à me dire d'intéressant. Un troisième élève, après plusieurs fugues, a été placé dans un foyer et ne souhaitait plus entendre parler du collège de C.

17 En l'absence de directives du DFJC, il s'avère que chaque établissement ayant opté pour la fermeture partielle ou totale des classes de développement invente son propre projet en fonction des ressources à disposition.

Profil des élèves interviewé·e·s

Chaque élève a un parcours scolaire différent ; je propose ci-dessous d'en dresser un rapide portrait.

Adriano a 16 ans lors de l'entretien, il termine sa scolarité obligatoire en 11^e VSO. D'origine italienne, il arrive en Suisse à l'âge de trois ans et est scolarisé en classe de développement suite à deux redoublements consécutifs en 5^e puis en 6^e primaire. Il y restera jusqu'en 10^e où il est intégré en classe ordinaire dans le cadre du projet de classe Ressource.

William, 16 ans et de nationalité suisse, a un parcours chaotique : il redouble sa 4^e primaire, puis change deux fois d'établissement scolaire pour sa 5^e et sa 6^e primaire. Il passe une année dans une institution spécialisée pour enfants défavorisés et victimes de problèmes psychologiques importants. Après cet épisode, il est inséré quelques semaines dans un Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) avant de revenir à C. en classe D pour ses 8^e et 9^e années, puis est intégré en classe ordinaire pour ses 10^e et 11^e années.

Mouna a 16 ans lorsqu'elle débute sa 11^e année. Elle vient d'une famille de six enfants, sa mère est algérienne et son père est suisse d'origine congolaise. Jugée « trop lente », elle rentre en classe de développement à la fin de l'école primaire pour n'y passer à la base qu'une seule année ; elle y restera quatre ans, puis intègre une classe ordinaire en 9^e VSO avec le projet de classe Ressource.

Askan a 15 ans lors de l'entretien, qui se déroule quelques jours après son certificat, qu'il a réussi. D'origine kosovare, sa famille a beaucoup voyagé en Europe et il a été scolarisé par intermittence dans différents pays : Allemagne, France, Suisse. En attente d'un permis B, il loge dans un établissement d'accueil des migrants (EVAM) avec sa famille et est scolarisé à C. depuis 2010. Placé directement en classe de développement en 9^e, il passe en 10^e VSO au bénéfice du projet de classe Ressource.

Paulo a 15 ans lors de l'entretien, il est d'origine portugaise et a suivi l'école infantine et primaire au Portugal. À son arrivée en

Suisse en 2006, il passe une année en classe d'accueil puis est intégré en classe de développement de la 7^e à la 9^e année. Il rejoint une classe VSO pour les 10^e et 11^e années.

Production des données et méthode d'analyse

Nous l'avons vu, deux types de matériel empirique forment cette recherche : les entretiens et l'observation participante.

Une première partie de la grille d'entretien est construite chronologiquement autour du parcours des élèves : les débuts de la scolarité en classe enfantine et primaire, l'orientation en classe de développement, l'intégration en classe ordinaire, le vécu en situation d'intégration et leur projection dans le futur. Une seconde partie est plus thématique et s'intéresse à quatre dimensions du rapport de l'élève avec son environnement : le rapport aux enseignant-e-s, aux camarades, à la famille et au travail. L'entretien se termine par des questions socio-démographiques.

J'ai testé la grille lors d'un entretien exploratoire mené avec Paulo ; quelques modifications ont suivi. Les entretiens ont duré entre 45 et 90 minutes. De façon générale, il m'a semblé que les élèves ont tous et toutes été soulagé-e-s de voir que les questions que je posais étaient abordables (les élèves pensaient que mes questions seraient trop difficiles pour qu'ils et elles puissent y répondre) et leur laissaient une certaine marge de manœuvre. Les premières questions, leur demandant de raconter leur parcours scolaire, les mettaient en confiance.

L'observation participante apparaît dans ce travail sous la forme du journal de terrain mentionné plus haut, tenu au sujet de Paulo. Il contient des observations de situations d'intégration qui m'ont marqué, quelques extraits ont été retenus pour étayer mes propos. Finalement, mon expérience du terrain transpire souvent dans l'analyse. Plusieurs années de rencontres avec les parents, de réseaux, d'heures de retenue avec les élèves, de surveillances de récréation, de conseils

de classe et de cours ont inévitablement marqué mon regard de chercheur : je sais des choses qu'un-e chercheur-e extérieur-e au terrain ne saurait pas.

L'analyse des entretiens se structure selon quatre axes thématiques : les élèves intégré-e-s et leur famille, le rapport aux enseignant-e-s, l'intégration dans la classe et dans le collectif ainsi que le rapport au travail. Les temps importants dans le parcours scolaire des élèves interviewé-e-s – l'entrée en classe de développement, le passage en classe ordinaire – ont également été pris en compte dans l'analyse.

LES ÉLÈVES ET LEURS FAMILLES

Dans ce premier chapitre, je m'attarderai sur les parties d'entretien consacrées aux familles et à la façon dont les élèves perçoivent l'intégration. Il s'agit de comprendre d'où viennent ces élèves et d'analyser comment ils et elles abordent cette situation d'intégration, et plus généralement le rapport qu'ils et elles entretiennent à l'école. Un détour par la littérature traitant du rapport des familles populaires à l'école est pertinent pour comprendre comment les élèves se positionnent face à l'école mais également quels sont les stigmates qui pèsent sur ces élèves et leurs familles.

Des familles populaires

Quatre des cinq élèves interviewé·e·s sont issu·e·s de familles populaires et immigrées: Askan, Adriano, Mouna et Paulo. Ces élèves cumulent donc «les effets redoublés de la combinaison dépréciative associant <populaire> et <immigrés>» (Périer, 2005, p. 26). Seul William est de nationalité suisse, il vit dans un milieu relativement aisé, son père est informaticien, et habite dans une maison, signe d'une certaine aisance financière. Cet humble panel est représentatif de la population des classes de développement du canton de Vaud en cumulant les «trois handicaps» (Payet & Rufin, 2012, p. 55): une surreprésentation de garçons, une surreprésentation d'élèves d'origine

étrangère et une surreprésentation d'élèves issus de milieux modestes.

Dans un ouvrage intitulé *L'école des ouvriers*, Paul Willis (1977/2011) analyse le rapport qu'entretiennent, dans les années 1970, des élèves de la classe ouvrière anglaise avec l'école. Menant une enquête auprès des « gars », les fils d'ouvriers, il constate qu'ils résistent fortement à l'école et optent pour une « contre-culture », une « culture anti-école », voyant leur avenir tout tracé dans l'usine de leur père, reproduisant ainsi l'histoire de leurs parents. Il n'y a pas d'avenir dans l'école, ils désinvestissent donc totalement celle-ci au profit du collectif des « gars », construit sur le modèle des ouvriers d'usine.

Stéphane Beaud et Michel Pialoux (1999) montrent que, dans les années 1990, les parents des classes populaires « se laissent convaincre de la nécessité de < pousser leurs enfants > aussi loin que possible, afin de leur éviter ce qu'ils subissent eux-mêmes à l'usine : humiliations et stigmatisations » (p. 161)¹⁸. Il s'agit alors pour les enfants de faire mieux que leurs parents, afin de conjurer l'humiliation d'être chômeur ou chômeuse, ouvrier ou ouvrière. Du coup, les espoirs d'ascension sociale sont reportés sur les enfants : le salut passe par les études et par l'école. Ce n'est pas tant l'école en soi, en tant que productrice de culture¹⁹, qui est plébiscitée par les parents, mais l'école comme tremplin vers une meilleure formation (un apprentissage) et des métiers plus valorisés.

18 Pour Pierre Bourdieu (1993a), c'est l'école qui a rompu « le cycle < naturel > de la reproduction ouvrière fondé sur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les [les enfants d'ouvriers] incline au refus du travail manuel, surtout en usine, et de la condition ouvrière ; elle les incline à refuser le seul avenir qui leur soit accessible sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble promettre et auquel elle leur apprend à renoncer, définitivement, par l'effet de destin de ses verdicts » (p. 224).

19 Pour les parents des mauvais-es élèves, l'école a perdu son sens : il s'est délité « à mesure que s'accumulent les épreuves scolaires ponctuées de < mauvaises > notes, de jugements et de sanctions qui dévalorisent et humilient parfois » (Périer, 2010, p. 111).

Les élèves que j'ai interviewé-e-s n'échappent pas à cette règle, leurs parents les poussant à faire mieux qu'eux et elles :

Paulo : Mon père, il me dit pas vraiment de travailler comme ça, il était encore pire que moi je crois, il faisait plein de conneries, il me raconte des histoires [il rit].

LB : Il t'a pas dit « fais pas comme moi » ?

Paulo : Ouais, ben tous les parents font, c'est normal, mes parents font aussi ça. Ils ont rien fait dans leur vie, mais ils disent ça pour nous faire travailler.

Les mots de Paulo pour ses parents sont durs : « Ils ont rien fait dans leur vie ». Traduisant une certaine honte, la réponse à ses parents est à l'image de l'oppression et de la pression ressenties par les élèves pour réussir. Lorsque je demande aux élèves quelle sera leur attitude avec leurs propres enfants concernant l'école, tous et toutes me répondent qu'ils et elles mettront moins de pression, seront plus tolérant-e-s :

Mouna : Je vais être cool avec. Enfin... je leur ferai... genre, s'ils ramènent une mauvaise note, je leur ferai : « Ouais, bon ben ce n'est pas grave ; tu aurais pu faire mieux, mais si tu as besoin d'aide, je suis là, hein ! ».

Plus tolérant-e-s, plus compréhensifs et compréhensives, plus aidant-e-s : ce discours ne résistera peut-être pas au fait de devenir parent, mais il montre qu'ils et elles rejettent un modèle qui les oppresse et imaginent atténuer pour leurs propres enfants la pression qu'ils et elles ressentent de la part de leurs parents, d'autant plus qu'ils et elles n'ont ramené jusqu'à présent que peu de résultats pour les satisfaire. Contrairement à leurs parents, l'expérience de l'école et de la vie leur permettra, selon eux et elles, d'être plus à l'écoute :

Adriano : Je vais les motiver à travailler mais après s'il sont comme moi, je vais pas leur en vouloir, parce que je sais que... la vie c'est de la merde.

Le discours des cinq élèves est souvent teinté de pessimisme (ou de réalisme, c'est selon) : «la vie c'est de la merde». Ils et elles ont un regard critique sur l'école, le travail et la vie en général. Contrairement à d'autres élèves, ils et elles ont une bonne connaissance, par le biais de leur entourage, du fonctionnement des assurances sociales, du chômage ou du travail précaire ou au noir. Ils et elles se montrent très critiques par rapport au fonctionnement de la société.

Il faut noter qu'à la différence des élèves des classes ordinaires, l'espoir que les enfants de classe de développement réussissent s'est très vite évanoui avec l'entrée en classe spéciale : l'exclusion de la classe normale a été «un coup d'arrêt porté à leurs espérances» (Broccolichi, 1993, p. 621). Nous verrons plus loin que l'intégration réactive parfois l'espoir de mobilité sociale. Pour les autres, notamment celles et ceux qui sont en VSO, l'horizon des possibles se ferme plus lentement, la désillusion face à l'avenir s'étale sur de nombreuses années, l'exclusion est plus douce. Au fur et à mesure du passage des années, des sélections²⁰, l'institution scolaire apparaît «comme un leurre, source d'une immense déception collective : cette sorte de terre promise, pareille à l'horizon, recule à mesure qu'on avance vers elle» (Bourdieu & Champagne, 1992, p. 72).

C'est bien de la désillusion que les parents des élèves de classe de développement ressentent, à la différence près que, pour leurs enfants, elle s'est matérialisée plus rapidement que pour d'autres élèves, à l'annonce du déménagement d'une classe ordinaire à une classe de développement. En effet, pour les élèves de VSO, l'illusion de réussir fait long feu. Les parents ne sont pas dupes de l'enfermement et du peu de marge de manœuvre qui existe dans les classes de développement. Adriano dépeint ainsi la résignation de son père à quelques jours des examens :

LB : Ils savent que t'as six points négatifs ?²¹

20 Notamment la sélection qui est opérée à la fin du cycle de transition (en 8^e) et qui oriente les élèves en VSB, VSG ou VSO.

21 Pour qu'un-e élève réussisse son année ou obtienne un certificat, un maximum de 3 points négatifs est accepté. L'élève a des points négatifs lorsqu'un

Adriano: On en parle.

LB: Et puis, qu'est-ce qu'ils en disent ?

Adriano: Ben voilà, j'ai dit à mon père que j'ai fait ce que je pouvais, mais que j'ai beaucoup de problèmes, il m'a dit « ouais je sais, mais c'est pas une excuse » je fais « oui je sais mais voilà », il m'a dit « je savais très bien que t'aurais pas ton certificat ».

LB: Il pensait que t'aurais pas...

Adriano: Ma maman elle pensait que j'allais réussir, mais mon papa il savait très bien.

LB: Ils sont inquiets pour toi tu penses ?

Adriano: Ouais, ils croient que je vais pas... que je vais pas aller loin.

La projection dans un avenir sombre est symptomatique de la désillusion vécue par les familles des élèves en classe de développement. Pour Adriano et ses camarades, il ne reste plus qu'à « faire [le] deuil d'un parcours de paumés »²² – onze ans d'école qu'ils et elles qualifient de temps perdu – et espérer malgré tout trouver une formation et du travail.

Très tôt, les élèves se sont résigné·e·s à l'idée de faire de courtes études, ils et elles se contentent donc d'espérer accéder à des métiers délaissés (en tout cas dans un premier temps) par les VSO. Alors que leurs camarades rêvent (encore) d'être architecte, employé·e de commerce, éducateur ou éducatrice de la petite enfance, vétérinaire, Paulo et Adriano, par exemple, espèrent décrocher une place de constructeur métallique, peintre en bâtiment ou maçon. Le travail de sape des espoirs des élèves a bien fonctionné : conseillers et conseillères en orientation et enseignant·e·s se chargent de rendre réalistes les projets des élèves.

Le manque de familiarité avec l'école caractérise particulièrement les parents des élèves de développement. Si les familles populaires se

moyenne dans une branche est inférieure à 4.

22 Cette citation est extraite d'une lettre ouverte à la ministre québécoise de l'éducation, écrite par des jeunes de 16 à 25 ans dans le journal *Le Devoir* (« Intégration scolaire », 2011). Ils et elles fustigent les classes spéciales et expriment leur avis sur l'exclusion scolaire dont ils et elles ont été les victimes.

sont approprié l'enjeu scolaire, elles ne maîtrisent pas pour autant les règles du jeu (Périer, 2005). La scolarité des parents ayant souvent été brève, leur maîtrise du langage scolaire et parfois de la langue française étant faibles, ils se sentent perdus dans les méandres du système scolaire local et illégitimes dans les instances qui peuvent les représenter à l'école²³ (Payet & Rufin, 2012, p.36). Cette non-maîtrise du monde scolaire renforce le pouvoir de l'école sur les parents qui se laissent dicter le bon déroulement du cursus scolaire pour leur enfant. En cela, certaines familles ont peu de marge de manœuvre face au système scolaire, sont « captives » et « subissent » l'institution (Payet, 1998, p.40). Pour compenser une certaine méconnaissance parentale du monde scolaire, les élèves s'improvisent souvent traducteurs et traductrices, et détournent parfois certaines informations en leur faveur. Un élève de classe de développement à qui j'enseignais la cuisine s'est révélé être fort bon stratège : il avait réussi à convaincre son père que la classe de développement était plus élevée que la VSO. Ce dernier, connaissant mal le système scolaire, n'avait pas eu de peine à le croire au vu de la mauvaise réputation de la VSO véhiculée dans le quartier et dans les médias. En ce sens, les enfants de familles populaires sont renforcé-e-s dans leur rôle stratégique d'intermédiaire entre école et famille.

Durant les années en classe de développement, les parents des élèves ont répondu aux attentes de l'institution scolaire. Ils sont venus aux rendez-vous, ont signé ce que l'école leur proposait : la classe de développement, qui était parfois annoncée comme la seule alternative. Ils ont répondu aux invitations-convocations sans forcément en maîtriser les enjeux ; ils sont venus aux rendez-vous et aux réseaux organisés avec la multitude de spécialistes qui gravitent autour de l'école : psychologues, éducateurs, représentant-e-s du Service de la protection de la jeunesse (SPJ), assistants sociaux

23 Ce sentiment d'illégitimité, à l'origine de la faible participation des parents, va à l'encontre de la croyance culturaliste en un désinvestissement et un désintérêt de l'école chez les familles populaires. Pour un résumé des débats entre études culturalistes et conflictualistes, voir Payet et Rufin (2012), p. 25-38.

et assistantes sociales. William raconte que sa mère n'était pas bien informée de ce qu'il se passait pour son fils, alors « quand elle avait le directeur qui lui conseillait de faire ça, elle comme elle savait pas, ben... elle donnait toujours son accord ».

Le repérage de difficultés chez l'élève implique, entre familles et école, une nouvelle relation dans laquelle les parents doivent faire profil bas et participer à un partenariat parfois forcé, surtout lorsque la famille est d'origine modeste. Si l'étiquette d'« élève en difficulté » a été apposée sur les élèves, c'est par extension celle de « parents en difficulté » dont ces derniers héritent. Démissionner aggraverait leur cas, car ce serait compris comme un signe d'irresponsabilité (Delay, 2011) et rajouterait la mention « ne s'en soucient guère » à leur faute originelle, celle d'avoir inculqué le mauvais habitus à leur enfant. La démission totale semble interdite à ces parents. De même que l'élève est sujet à examen et expertise afin d'identifier son handicap, les parents, par procuration, se voient dans l'obligation de laisser entrer l'école dans leur sphère privée²⁴ :

En réalité, aborder les difficultés d'apprentissage de l'enfant, son comportement de passivité ou d'indiscipline en classe, c'est aller au-delà des aspects purement scolaires pour se situer sur le plan de l'éducation, déplacer l'enjeu de l'élève vers les parents invités à raconter le quotidien de l'enfant, son organisation temporelle, ses activités, ses relations. Ces récits conduisent en filigrane à interroger les pratiques et valeurs éducatives de la famille et indirectement, à juger de leur bien fondé. (Périer, 2005, p. 114)

Les parents voient leur espace privé restreint, le stigmate de leur enfant les expose « sans protection à voir [leur] vie privée envahie »

24 J'ai participé à un réseau où il s'agissait de préparer le stage d'un élève dans une mesure d'accompagnement temporaire. Le psychologue en charge de la mesure a prévenu la mère présente qu'il allait creuser dans l'histoire de la famille et essayer de remettre le père au centre des discussions. La mère est devenue blanche, ne souhaitant apparemment aucunement faire resurgir son ex-mari dans cette histoire. N'ayant guère le choix, elle a bien sûr acquiescé.

(Goffman, 1975, p. 28). De même qu'on se sent autorisé à questionner un manchot sur les raisons de la perte de son membre, les parents des élèves en difficulté se retrouvent au centre d'une investigation menée par l'école (avec mandat de perquisition). En déteignant sur les parents, la « disqualification scolaire » devient « disqualification sociale »²⁵. En cela, les parents sont affaiblis par l'institution scolaire au même titre que leur enfant.

Méfiance et remise en selle sociale

Que disent les élèves de l'effet de l'intégration en classe ordinaire sur leurs parents ? Est-ce qu'elle modifie leur perception de l'école et de l'avenir ?

De façon générale, aux dires des élèves, les parents sont contents de cette intégration. Leur enfant quitte la classe de développement, qui était synonyme d'absence de certificat de fin d'études. Cependant, selon les quatre garçons, les parents n'ont pas véritablement changé leur espoir de perspectives d'avenir pour leurs fils. Ils restent méfiants et prudents, le certificat n'étant pas encore acquis, et sans lui, il n'y a pas grand-chose :

LB: Il t'a encouragé ?

Askan: Oui, il m'a aussi beaucoup crié, parce que il m'a dit que si j'ai pas un certificat, comment je vais chercher un travail, j'aurais rien dans ma vie.

À l'image des parents, les élèves restent très prudents. Le certificat, surtout si l'on y appose les trois lettres VSO, n'est pas le sésame pour décrocher un bon apprentissage, voire un apprentissage tout court.

25 Le terme de « disqualification scolaire », par analogie à la « disqualification sociale » décrite par Serge Paugam (1991), met en exergue le caractère marginalisant de l'exclusion en classe de développement.

Durant les années d'intégration, les élèves se sont interdit de trop rêver, ils n'osent pas y croire, même lorsque leurs résultats sont bons. Même après l'annonce des résultats de fin d'année, Paulo ne montrera aucune satisfaction à avoir obtenu son certificat :

À la fin de la cérémonie des promotions, une collation est organisée pour les élèves qui ont terminé leur scolarité obligatoire. Je vais vers Paulo et le félicite, je lui demande s'il est content.

– Ça va, mais il y a eu de la triche quelque part, vous avez bougé des notes. Après lui avoir assuré qu'il n'en était rien, il me lance :

– De toute façon maintenant je vais au SEMO²⁶, parce ce que j'ai pas de place d'apprentissage. (Bovey, 2011-2012)

Sa réaction a provoqué une grande frustration chez l'enseignant que je suis après les heures passées à préparer l'examen et à le soutenir moralement. Une explosion de joie aurait été l'attitude normale attendue suite à cette réussite. La réponse de Paulo se déroule en deux temps. D'abord il m'accuse d'avoir triché et d'avoir pratiqué une sorte de discrimination positive en truquant les résultats d'examen ; il dévalue ainsi son travail et sa personne : « je n'y suis pour rien », semble-t-il dire. Ensuite, il dévalue l'effet du diplôme par rapport à sa situation d'intégration et son passé en classe de développement : « j'irai au SEMO, ça ne sert à rien ». Dans les deux cas, Paulo ne peut s'attribuer le mérite de cette réussite, c'est donc une réussite en demi-teinte.

L'intégration en classe ordinaire peut aussi être porteuse d'espoir d'un meilleur futur pour l'élève. C'est le cas de la famille de Mouna : les réactions ont changé du tout au tout. Pour la mère, cette intégration est synonyme de retour à la normalité, et elle nourrit d'irréalisables projets pour sa fille. Sitôt intégrée en VSO, Mouna est mise sous pression pour effectuer un raccordement (un Racc)²⁷ :

26 SEMO – acronyme de semestre de motivation – est un programme fédéral pour les jeunes adultes sans projet et sans solution à la fin de la scolarité obligatoire, ou des jeunes en rupture d'apprentissage.

27 Pour effectuer un raccordement de VSO à VSG en fin de 11^e année, il faut obte-

LB: Et puis tes parents, quand ils ont appris que tu quittais la classe de développement, et puis que tu venais dans une VSO, ils ont réagi comment?

Mouna: Ben... ma mère elle était fière, mais elle a tout de suite pensé au Racc...

LB: Elle a pensé au Racc?

Mouna: Oui. Elle était direct: «Oui, il faut que tu aies les points pour faire un Racc!» J'étais là: «Okay...»

LB: Et puis tu as dit quoi, toi?

Mouna: Ben... si je disais non, elle... elle m'aurait saoulée, donc j'ai fait: «Oui. Je vais tout faire.» Et puis au fond, ben je suis... ben moi, j'espère déjà finir avec un certif...

[...]

LB: Et puis, ta maman elle pense toujours que tu vas faire un Racc?

Mouna: Oui. Ben juste avant, même, elle vient de m'en parler. Elle me fait: «Oui, il faudrait trop que tu fasses un Racc, même... si au moins tu arrives ton certif, et tout, tout» J'étais: «Ouais...»

LB: Et puis tu n'oses pas trop lui dire, ou bien?

Mouna: Non.

LB: Lui dire que tu n'auras pas...

Mouna: Ça va... après, ça va encore tourner... genre, après on va encore... on va encore se fâcher et tout. Parce que je n'ai pas envie de lui dire... enfin, la dernière fois que je lui ai dit que je ne voulais pas, elle s'est fâchée un peu. Parce qu'en fait, elle, elle veut que j'aie un bon métier et tout... que je réussisse dans ma vie.

LB: Mais elle te met plus de pression maintenant que tu es en VSO qu'avant...?

Mouna: Oui.

LB: Parce qu'elle te disait quoi, avant, quand tu étais en développement? Elle regardait quand même ton agenda... elle te disait de travailler...

Mouna: Oui. Enfin, ça allait, donc elle n'avait pas grand-chose à dire.

nir un certain nombre de points en français, maths et allemand. Le raccorde-
ment permet de faire une année d'école supplémentaire et obtenir un meilleur
certificat en passant l'examen de VSG. Mouna qui, venant d'une classe de déve-
loppement, n'a pas l'allemand à son programme, ne peut pas envisager de faire
un raccordement; elle peut, au mieux, obtenir un certificat VSO.

LB: Et puis maintenant... maintenant, elle te met plus de pression ?

Mouna: Oh oui.

L'exemple de Mouna illustre bien le renouveau des espoirs de certains parents, la possibilité d'une véritable remise en selle sociale. D'après Mouna, sa mère rêve qu'elle travaille dans l'horlogerie. Elle s'intéresse à nouveau au travail scolaire de sa fille, vérifie son agenda régulièrement, la suit de près. Mouna a perdu la tranquillité qu'elle avait en classe de développement, se retrouve sous pression et ment parfois pour se préserver. Alors qu'en classe de développement, il n'y « avait pas grand-chose à dire », l'école était sortie de l'espace conflictuel à la maison. En étant intégrée en VSO, Mouna est placée dans la compétition scolaire, et son travail est sujet à commentaires et projections. On voit ici deux expressions différentes d'un même processus qui se profilent chez les élèves intégré-e-s. Si le père d'Adriano lui avoue n'y avoir jamais cru, la mère de Mouna renoue avec les espoirs, quitte à ce qu'ils soient irréalisables. Dans les deux cas, l'école est remise en débat à la maison.

LES RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANT·E·S ET L'INSTITUTION

Le sujet de la relation des élèves aux enseignant·e·s a été, pour deux raisons, particulièrement laborieux à écrire. Premièrement, les élèves ont peu parlé des profs, ou beaucoup mais de façon négative. Mouna, Paulo et Askan se sont retenu·e·s lorsqu'il s'agissait de parler de leurs enseignant·e·s – probablement parce que j'en suis un – ou l'ont fait de façon positive : « tout va bien, pas de problèmes avec ce prof », offrant au chercheur peu d'informations pertinentes. À l'inverse, William et Adriano ne se sont pas gênés pour critiquer en long et en large leurs profs et sont revenus sur le sujet maintes fois sans forcément y avoir été invités. Au contraire, j'ai dû les ramener à la grille d'entretien pour ne pas transformer l'entretien en défouloir. Ce chapitre peut laisser donc parfois l'impression d'une école manichéenne où enseignent des gentils et gentilles et des méchant·e·s. Deuxièmement, mon statut d'enseignant a probablement limité ma capacité à prendre du recul pour parler de mes collègues. N'échappant pas à un certain corporatisme, l'exercice m'a parfois laissé l'impression d'outrepasser mon rôle de collègue en émettant un jugement négatif.

Le rapport enseignant·e–élève est depuis longtemps un sujet de la recherche en sciences de l'éducation et les enquêtes ont mis au jour la forte asymétrie hiérarchique qui imprègne les rapports entre profs et élèves (Tardif & Lessard, 1999). Les premiers et premières évaluent, jugent, sanctionnent, gratifient, orientent alors que les second·e·s sont évalué·e·s, jugé·e·s, sanctionné·e·s, etc. Autrement dit, les premiers et premières sont les détenteurs et détentrices du pouvoir légitime garanti par l'institution qu'ils et elles représentent (Bourdieu & Passeron, 1970). Ce pouvoir est-il plus grand aux yeux

des élèves intégré-e-s qu'il ne l'est pour les autres élèves? Les enseignant-e-s sont-ils et elles perçu-e-s comme une entrave à leur intégration, ou, au contraire, des soutiens et des « passeurs » de savoir (Moro, 2012)?

La qualité de la relation entre enseignant-e-s et élèves est déterminante pour le travail et les résultats de ces derniers et dernières (Desrosiers, Japel, Singh, et Tétreault, 2012). De plus, Rosenthal et Jacobson (1971) ont mis au jour, avec l'effet Pygmalion et les prophéties auto-réalisatrices, le fait que les attentes des enseignant-e-s face aux performances modèlent le comportement des élèves. Les « paroles de destin » des enseignant-e-s, qu'elles soient funestes ou prometteuses, marquent fortement les parcours scolaires des élèves (Giust-Desprairies, 2008). Comment les élèves intégré-e-s peuvent-ils et elles se défaire de l'étiquetage qui en fait des élèves en disgrâce? Comment peuvent-ils et elles dans ces conditions faire oublier leur stigmatisme (Goffman, 1975)? Les enseignant-e-s, surtout dans les salles des maîtres, discutent des élèves, se transmettent les jugements scolaires (Pansu & Bressoux, 2003)²⁸, s'échangent les « casiers scolaires », font circuler les prénoms des mauvais-e-s élèves; il est difficile, dans ces conditions, d'échapper à sa réputation. Les élèves sont-ils et elles pour autant impuissant-e-s face au pouvoir des enseignant-e-s?

Traîner des casseroles

Il apparaît difficile, du moins du point de vue professoral, de commencer une nouvelle vie scolaire, tenter de faire oublier son passé, faire peau neuve lorsque les élèves restent dans le même collège et fréquentent parfois les mêmes enseignant-e-s. De même, les élèves

28 Les auteurs montrent que les jugements scolaires ne sont de loin pas basés uniquement sur les évaluations et le travail mais également sur d'autres variables comme l'origine sociale et ethnique, le sexe, etc.

sont persuadé-e-s qu'ils et elles traînent des casseroles, gardent sur le front la marque de leur passage en classe de développement. Ils et elles sont sûr-e-s que leur stigmatisme est connu de tous et toutes et partent du principe que cette différence peut être utilisée contre eux et elles. Du coup, l'enjeu à leurs yeux est de tenter de faire oublier ce passé, qui peut être conçu comme un obstacle à leur parcours scolaire. À leurs dires, certain-e-s enseignant-e-s ne leur collent pas d'étiquette et ont su changer leur regard sur eux et elles alors que d'autres se basent toujours sur leur souvenir en classe de développement. De façon générale, les élèves décrivent leurs enseignant-e-s de classe ordinaire comme étant plutôt bienveillant-e-s et attentifs et attentives envers eux et elles. Mouna parle de sa maîtresse principale de façon positive :

Mouna : Elle est cool. [...] Enfin, ce qui est bien chez elle, c'est qu'en fait, enfin, elle essaie de nous accrocher pour qu'on travaille, et puis qu'on reçoive des bonnes notes, et tout...

Notons que l'enseignante mentionnée par Mouna est partie prenante dans le projet de classe Ressource. Elle a un a priori positif sur l'intégration, a été formée et connaît les problématiques qui y sont liées.

Paulo ne se plaint pas vraiment des enseignant-e-s qui lui étaient, pour la plupart, inconnu-e-s jusqu'à son arrivée en classe Ressource²⁹. Le maître d'informatique, dont Paulo était déjà l'élève en classe D, fait exception. Selon Paulo, les enseignant-e-s font peu de différence entre lui et les élèves de VSO :

LB : Les profs ils t'ont jamais mis d'étiquette « développement » ?

Paulo : Non... la seule étiquette que je porte, c'était avec M. R.

LB : Pourquoi ?

Paulo : Je crois juste parce que comme j'étais un peu avant, je faisais

29 Je rappelle ici que j'étais le maître principal de Paulo. Il y avait par conséquent peu de chances qu'il se plaigne de moi dans cet entretien. Ce problème a été évoqué dans la partie « Production des données et méthode d'analyse ».

toujours le con, surtout dans sa classe, ben pour lui, je suis toujours comme ça. Moi et Adriano on voit beaucoup les changements, [...] il y a d'autres classes qui parlent beaucoup et ben eux ils ont rien et une fois j'avais dit un petit mot, eh ben moi il m'avait engueulé et j'étais assez étonné. Même Antoine il a dit « mais pourquoi il t'engueule alors que les autres sont toujours en train de crier ». Donc là voilà.

LB: Pourquoi il fait ça ?

Paulo: Je sais pas, lui [le professeur] il parle pas vraiment avec moi, il rigole rien, mais avec l'autre classe oui, mais pas avec moi, c'est pour ça que maintenant je m'en fous du prof.

Si Paulo dit réussir à « s'en foutre », ce n'est pas le cas de tout-e-s les élèves pour qui les casseroles qu'ils et elles traînent sont autant de marques d'injustice que les élèves mettent au crédit des profs et de l'école de façon générale.

Conflits, sentiment d'injustice et humiliation

Malgré l'omniprésence du sentiment d'injustice dans le milieu scolaire, toutes les injustices ne sont pas forcément considérées comme étant injustes : le système scolaire basé sur le mérite est généralement admis et peu contesté par les élèves (Dubet, 2009), alors que d'autres injustices – la distribution de punitions ou les différences d'affinité, par exemple – sont souvent ressenties plus fortement par les élèves.

Le rapport entre les élèves et les enseignant-e-s est parfois marqué pas les différends. C'est le cas d'Adriano qui a été en conflit ouvert avec son maître de classe ; et c'est le cas, dans une moindre mesure, d'Askan qui, même s'il a su calmer le jeu à la fin de l'école, a connu des tensions avec ses professeur-e-s. Dès leur intégration, la relation avec certain-e-s enseignant-e-s s'est rapidement détériorée. Les conflits sont souvent accompagnés d'une croyance en un coup monté. Adriano et Askan sont persuadés que certain-e-s enseignant-e-s les

ont en permanence dans le collimateur, cherchent à les piéger, ne les aiment pas, n'attendent que de leur mettre des heures d'arrêt et, peut-être le pire, « parlent dans leur dos », summum de l'hypocrisie selon eux (Payet, 1992) :

Adriano: Mes profs, je sais très bien qu'ils m'aiment pas, je le vois, je le sens, juste à les voir quand ils me regardent, je le sais très bien. Mais devant moi ils parlent bien de moi, mais quand moi je sors de la classe, ils parlent mal de moi, c'est comme si moi je faisais pas partie de cette classe, parce qu'il [son maître de classe] attend que je sorte pour qu'il dise des trucs.

LB: À des collègues?

Adriano: Non à des élèves.

LB: Ça veut dire quoi, quand toi tu pars en classe Ressource par exemple?

Adriano: Ouais, par exemple.

LB: Tu sais un peu ce qu'ils disaient?

Adriano: Ouais ils [les camarades] me racontaient tout. Il [l'enseignant] disait beaucoup de choses

LB: T'arrives à dire un petit peu?

Adriano: Je me rappelle pas de tout ce qu'il a dit, parce qu'il y a tellement de choses... mais ben il a dit... il a dit à certains élèves que j'étais une très mauvaise fréquentation... voilà des trucs comme ça.

Le fait que le maître parle de lui dans son dos est ressenti comme de la lâcheté et une tentative de le discréditer aux yeux du reste de la classe. L'attitude du maître de classe d'Adriano est ressentie comme une tentative d'humiliation, voire de vengeance. Du moment qu'Adriano est un élève qui perturbe, on peut faire l'hypothèse que son maître de classe veut le remettre au pas. En effet, « dans la mesure où les faibles sont également les élèves perturbateurs, il est pertinent d'interpréter l'humiliation scolaire comme une forme de sanction dont la finalité est le maintien de l'ordre scolaire » (Merle, 2005, p. 67). Adriano ne pense pas que son maître de classe veut le remettre au pas, mais bien plutôt le virer de l'école. Adriano est alors d'autant plus attentif aux injustices et humiliations; c'est d'ailleurs un sujet récurrent dans son entretien.

Être mis à l'écart des moments de détente et de plaisir est une autre forme d'injustice vécue difficilement. En effet, ce n'est pas seulement son statut d'élève perturbateur qui est attaqué, mais également celui d'élève de classe Ressource. Adriano a ainsi l'impression que le maître de classe ne fait travailler les élèves que lorsqu'Adriano est en classe. Dès qu'il part en classe Ressource, c'est la fête :

Adriano: En fait, Monsieur S. quand je suis en classe, il fait travailler les élèves, on va dire il fait genre de travailler les élèves, parce que quand je pars, c'est la fête pour eux. Parce qu'ils foutent rien. Je sais très bien, quand je reviens en classe pour chercher un truc, j'ouvre la classe, j'en vois un là-bas, un là-bas, l'autre couché sur la table.

Ce sentiment de traitement différencié est accentué par le fait qu'Adriano quitte régulièrement la classe et perd ainsi la maîtrise de ce qu'il s'y passe et s'y dit, notamment sur son compte. L'injustice semble moins liée aux paroles elles-mêmes, qu'au fait que l'élève perd le contrôle sur ce qui est dit.

Du moment que l'enseignant est perçu comme injuste dans son attitude générale, chaque sanction, chaque réprimande est considérée comme injuste :

Askan: Il me mettait dehors, par exemple, il y avait une élève dans ma classe qui criait quelque chose ou parlait et après moi je parlais doucement à un camarade et pis le prof me mettait dehors et moi je m'énervais et je me disais qu'il était toujours contre moi et j'ai été voir le directeur plein de fois.

Lorsque le maître outrepassé ses droits, l'injustice devient abus de pouvoir. Le fait que le directeur soit sollicité n'est pas du tout courant³⁰ et montre à quel point la situation n'est plus tenable pour les élèves qui ont épuisé les autres moyens de recours: plainte à l'enseignante spécialisée, au doyen, aux autres maîtres et maîtresses. En

30 C'est d'ailleurs plutôt un acte d'ordinaire réservé aux parents d'élèves de familles aisées.

sollicitant le directeur, Askan et Adriano se mettent doublement en danger. D'une part, cela pourrait être mal vu de la part des camarades étant donné leur réputation de loubards et, d'autre part, ils s'exposent aux remontrances du directeur qui pourrait soutenir son enseignant et retourner les accusations contre eux.

De façon générale, dans un rapport de force avec les enseignant-e-s, les élèves et surtout les mauvais-es élèves savent bien qu'ils et elles partent perdant-e-s. Adriano est bien conscient qu'il a peu de pouvoir face à son professeur :

Adriano: Par exemple, avec M. S. c'est que lui le fautif, moi je pète les plombs, c'est ça ma faute, c'est que moi je pète les plombs. Je sais très bien, entre moi et lui, on sait très bien que c'est lui qui a la faute. Et après il peut aller embobiner n'importe quel professeur, dire ça, dire ça, moi et lui on sait la vérité. Lui, il peut... au fond il sait qu'il a tort parce qu'il veut juste me foutre dans la merde...

Adriano n'est pas dupe du monopole du pouvoir que détient son maître de classe, représentant de l'institution.

Dans son discours, Adriano se positionne comme la victime de son professeur à défaut d'être la victime de l'école, puisque celle-ci lui a donné la chance de s'intégrer. Certain-e-s enseignant-e-s sont unanimement décrété-e-s injustes par les élèves intégré-e-s et leurs camarades : les profs qui ont des chouchous, qui punissent certain-e-s élèves plus que d'autres, etc. Ici le conflit entre Adriano et son maître est plus personnel, ce dernier lui manque de respect. On verra plus loin que pour Adriano, l'humiliation redouble lorsqu'elle est associée au travail scolaire et aux notes : « l'injustice, c'est l'humiliation de l'élève, dont la personne ou la ‹ face › ne doit pas être atteinte par le jugement scolaire » (Dubet, 1999, p.182).

La classe Ressource : entre travail et confidences

Avec l'enseignante de la classe Ressource, la relation est différente. Le fait que les élèves voient parfois l'enseignante de la classe Ressource en petit comité ou seule implique une relation de proximité que n'ont pas, ou moins, les maîtres et maîtresses de classe. Le travail est différent de celui fait en classe, il est davantage porté sur le soutien et l'aide que sur l'évaluation. En cela, le lieu Ressource est un lieu préservé de la compétition scolaire, du moins en apparence. De cette relation pédagogique particulière émerge un rapport de confiance et le lieu Ressource devient également l'endroit où l'on peut raconter ce que l'on vit avec sa famille, avec ses camarades. Le statut de l'enseignante de classe Ressource est alors à cheval sur celui de l'enseignante qui exige du travail, et de l'éducatrice-psychologue-confidente-médiatrice. Les cinq élèves racontent des épisodes où ils et elles se sont confié·e·s à l'enseignante de la classe Ressource, parfois sur des sujets extérieurs à l'école :

Mouna : Je lui racontais souvent mes soucis, et puis soit je lui demandais des conseils...

LB : Sur quoi ?

Mouna : [Elle rit.]

LB : Sur l'école ?

Mouna : Non...

LB : Tu n'es pas obligée de me raconter, si tu ne veux pas.

Mouna : Non. C'était en dehors de l'école.

Si les cinq élèves reconnaissent avoir profité du lieu Ressource pour parler, ils et elles précisent très vite qu'il est en priorité investi par le travail. Il est important que les camarades et les autres enseignant·e·s le sachent afin que les élèves qui fréquentent ce lieu ne soient pas traité·e·s de « flemmard·e·s » ou d'élèves ayant besoin d'un soutien psychologique³¹ :

31 Il est intéressant de noter que l'activité de « parler » n'est pas considérée

Askan: Il y a des jours où j'ai pas envie de travailler, et j'arrivais au lieu Ressource et on me disait qu'il fallait travailler. Mais quand t'as des problèmes ils sont là aussi les profs. Ça dépend aussi du problème que tu as, si t'as vraiment un gros problème, que t'es pas bien c'est en dehors, mais si c'est avec les profs, elle essaie de parler cinq minutes et après on travaille.

En exagérant le trait, il y a d'un côté le lieu Ressource avec une enseignante spécialisée qui joue souvent un rôle de modératrice dans les conflits entre les élèves et les enseignant-e-s, et de l'autre un maître de classe qui semble harceler les élèves intégré-e-s: les deux semblent s'opposer. On ne peut s'empêcher de penser à la répartition des tâches entre les inspecteurs et inspectrices de police lors d'un interrogatoire: le gentil ou la gentille contre le méchant ou la méchante. À la différence près que les rôles ne sont probablement pas volontairement répartis. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que l'un et l'autre tentent d'atténuer l'effet procuré par l'autre. L'enseignante spécialisée récupère les excès de colère dus à la violence ressentie par les élèves intégré-e-s, et le maître de classe d'Adriano et d'Askan met en pratique une forme d'intégration à la dure, il ne fait pas de cadeaux aux élèves intégré-e-s, ils et elles doivent mériter leur intégration, en baver. Lorsque l'on entend les difficultés rencontrées par les élèves, on comprend toute l'utilité de la classe Ressource comme lieu de réparation, terrain où l'on récupère la colère ou l'incompréhension que les élèves ressentent face à l'école.

comme du travail par les élèves – intégré-e-s ou non – à l'opposé d'écrire ou de lire. Un cours d'histoire durant lequel on discute ou débat d'une thématique n'est pas considéré comme du travail. Lorsqu'il y a un-e remplaçant-e ou un-e enseignant-e connu-e pour son inclination à discuter, l'enjeu pour les élèves est d'ailleurs de le ou la faire parler pour ne pas travailler. Que diraient alors les camarades s'ils et elles savaient que les élèves du lieu Ressource passent parfois 45 minutes à parler et pire, à parler de leurs problèmes?

« Calmer le jobard »

L'intégration en classe normale peut être vue comme une façon de consoler les élèves qui ont échoué dans leur scolarité. Pour les besoins de l'exposé, considérons l'élève en classe de développement comme une victime du système scolaire, un pigeon ou – pour reprendre le terme d'Erving Goffman (1989) – un « jobard ». Le « jobard » est la personne qui joue à un jeu truqué et, de fait, perd. Si le jobard est laissé à lui-même à la fin du jeu, il risque de dénoncer l'arnaque à la police et de créer des problèmes aux organisateurs ou organisatrices. Ces derniers ou dernières laissent alors un complice (a cooler) pour récupérer le perdant, « calmer le jobard » et lui proposer une interprétation acceptable de son échec pour éviter qu'il ne perde la face. Pour les élèves, il s'agit de digérer l'échec passé (l'orientation en classe de développement). « Comment peut-on leur faire accepter le dommage infligé à leur représentation de soi ? Comment faire pour que [les élèves] mobilisent leurs défenses, pour que [les élèves] poursuivent leur chemin sans faire de bruit ? » (Goffman, 1989, p. 284). Si l'on considère que l'institution scolaire sélectionne les plus méritant-e-s, trompe les élèves en prônant l'égalité, l'enseignante spécialisée joue ici clairement le rôle du cooler qui doit calmer le « jobard ». L'école ne peut passer outre la considération des élèves qui échouent, les perdant-e-s du système scolaire, « elle ne peut pas se permettre de filer en douce ; il lui faut absolument apaiser ses victimes » (Goffman, 1989, p. 284-285). C'est donc l'école qui soigne ses propres malades : par l'intégration, « il est au fond demandé à l'école de « réparer » une société malade de ses exclusions » (Bonvin, 2010, p. 15). Dans ce sens, on peut voir le fait d'intégrer des élèves en classe ordinaire comme une manière d'éviter qu'ils et elles n'explorent dans leur classe de développement. En dysfonctionnant (surtout collectivement), les élèves mettent en exergue l'incapacité de l'école à faire réussir l'intégralité des élèves ou du moins à les guider vers un avenir acceptable.

En les intégrant à nouveau, l'école leur a donné une seconde chance : « une manière encore de s'occuper du jobard consiste à lui

proposer une chance supplémentaire de se qualifier pour le rôle qu'il n'a pas su tenir. Après la disgrâce, on lui permet de revenir sur ses pas et de tenter à nouveau sa chance» (Goffman, 1989, p.288). Mais cela ne suffit pas, tout n'est de loin pas résolu en quittant la classe de développement, car les élèves accusent un retard scolaire, conservent leur stigmaté, gardent l'étiquette de mauvais·e élève. En intégrant les élèves, l'école récupère les élèves en échec mais les expose à un nouveau risque de perdre la face. Il s'agit alors de s'occuper de l'échec présent (les difficultés qu'ils et elles rencontrent en classe normale). Il faut à nouveau consoler le jobard et l'accompagner dans son « processus de redéfinition de soi » (p.287).

Parfois malgré elle, l'enseignante spécialisée prend le rôle de modératrice entre les élèves intégré·e·s et les autres: la famille, les enseignant·e·s, les camarades, le doyen, etc. Lorsque d'un commun accord entre l'élève, le maître ou la maîtresse de classe et l'enseignante spécialisée, les périodes de soutien en maths ou français sont diminuées, voire supprimées, une période est généralement conservée au lieu Ressource dans le but de garder un refuge possible pour l'élève. On l'a vu plus haut, les moments passés en classe Ressource sont aussi des moments de défolement, les élèves libèrent leur colère alors qu'il est difficile de le faire en classe sans passer pour un fou ou une folle, ou un·e élève violent·e: « Une autre méthode courante [...] consiste à permettre au jobard d'exploser, de s'effondrer, de faire une scène, de donner libre cours à ses réactions et à ses sentiments, de « piquer sa crise » (Goffman, 1989, p.289).

Dans ce chapitre, j'ai brièvement abordé le fait que les enseignant·e·s qui ont participé à l'élaboration du projet se sont formé·e·s et sont davantage sensibilisé·e·s à la problématique de l'intégration. Aux dires des élèves, ces enseignant·e·s atténuent plus que les autres les stigmates et étiquettes portés par les élèves. Se former permet sans aucun doute de déconstruire certains préjugés au sujet des élèves. En premier lieu, ces élèves ont des attitudes qui semblent aller à l'encontre de ce que l'on attend d'eux et elles. Du point de vue de l'institution, ils et elles ont eu une nouvelle chance, mais ne semblent pas la saisir, ne travaillent guère plus que lorsqu'ils et elles étaient en classe de développement, adoptent des attitudes de bravade avec les

enseignant·e·s, courbent les cours, etc. Ces attitudes confortent les enseignant·e·s dans l'idée que ces élèves n'ont rien à faire en classe ordinaire. Pourtant, ces élèves investissent une énergie considérable dans cette intégration et les attitudes apparemment anti-scolaires sont des réponses à la situation dans laquelle ils et elles se trouvent.

INTÉGRATION EN CLASSE ET TRAVAIL

L'intégration dans la classe et dans le groupe est le point central du processus d'intégration. On l'imagine bien, la seule intégration physique d'un-e élève dans une classe ne suffit pas à en faire une intégration sociale et l'appartenance à un groupe³² ne coule pas de source. Par « intégration dans la classe », j'entends ici le fait d'être assis tous les jours avec quatorze autres camarades ; de suivre ensemble des cours ; d'avoir le même horaire, les mêmes enseignant-e-s ; et tout cela sans l'avoir choisi. La classe, contrairement au groupe ou à la bande de copains et copines, c'est le travail, le temps contraint, l'obligation (Merle, 2005).

Analyser les relations qu'entretiennent les élèves intégré-e-s avec les autres élèves est intéressant à plusieurs titres. Cette analyse met au jour les stratégies que développent les élèves pour s'intégrer dans une classe, intégration qui échappe d'ailleurs au contrôle des adultes. L'intégration met en scène ce que Goffman (1975) nomme les « contacts mixtes », les interactions entre personnes « normales » et stigmatisé-e-s. Ne nous méprenons pas, ces élèves côtoyaient déjà d'autres élèves de classe normale, de par leurs amitiés passées, les connaissances du quartier ou des membres de la bande ; mais ici,

32 J'utiliserai le terme de « groupe » pour parler d'une agrégation d'élèves au sein d'une même classe, ce groupe pouvant devenir, on le verra plus loin, un véritable « collectif ». Je réserve le terme de « bande » pour l'extérieur de l'école. À C., il y a une bande de garçons qui réunit une vingtaine d'élèves et d'anciens élèves, « le quartier faisant figure de support d'identité essentiel » (Lepoutre, 1997, p.129). Ils « écumant » le secteur, ont leur propre rite d'entrée, organisent des rixes et commettent de petites déprédations.

l'intégration dans une classe normale donne aux contacts mixtes une importance particulière. L'analyse du rapport aux autres – fondement sociologique – dit quelque chose de l'élève lui-même : « la nature d'un individu, que nous lui imputons et qu'il s'attribue, est engendrée par la nature de ses affiliations » (Goffman, 1975, p.135).

Comment, pour les enseignant-e-s, juger d'une bonne intégration autrement que par le travail fourni et l'évaluation ? Je l'ai dit, l'intégration sociale échappe en grande partie à l'enseignant-e, reste alors le comportement, peu maîtrisable également : on attend surtout des élèves qu'ils et elles se tiennent à carreau. Mais l'institution attend principalement de l'élève qu'il ou elle fasse tout pour mériter son intégration.

Changer de classe, c'est aussi changer de règles. En VSO, le certificat ou le raccordement sont des objectifs majeurs qui maintiennent les élèves au travail. Tout en refusant de se plier totalement aux règles de l'école (les élèves chahutent davantage qu'en VSG ou VSB), en cultivant une défiance à l'égard de l'école, les élèves de VSO s'accrochent toujours à l'objectif de présenter un bon bulletin de notes dans l'éventualité de le présenter à un-e patron-ne, d'obtenir un certificat, voire de faire un raccordement. Il s'agit alors de travailler sans trop le montrer, de ne pas devenir persona non grata aux yeux du corps enseignant, tout cela en marquant son appartenance au groupe des élèves et – éventuellement – en marquant les esprits par quelques coups d'éclat bien menés : par exemple en narguant un-e enseignant-e ou en se faisant coller un mercredi après-midi. Ne pas trop travailler, chahuter, les élèves de classe D connaissent bien. En revanche, l'introduction du facteur « notes » complexifie leur intégration.

Les élèves ne travaillent pas plus qu'avant

Le travail fourni ou non par les élèves est à la source d'une importante mésentente entre enseignant-e-s et élèves intégré-e-s. Davantage

que les résultats ou l'intégration sociale, les enseignant-e-s attendent des élèves qu'ils et elles s'investissent dans le travail, qu'ils et elles «se donnent à fond» et fournissent des efforts pour montrer leur motivation, voire leur gratitude envers l'institution qui leur a donné une seconde chance. Il semble donc plus important aux yeux du corps enseignant que l'élève travaille, essaie d'y arriver, plutôt que de décrocher un certificat. La visibilité des efforts fournis est plus importante que les résultats. L'idéologie de l'effort et du mérite revient alors au devant de la scène :

Le mérite ne peut évaluer que la manière dont ils [les élèves] usent de cette liberté en choisissant de travailler plus ou moins. C'est d'ailleurs ce qu'affirment la plupart des jugements scolaires: manque de travail, manque de méthode, manque d'attention... (Dubet, 2009, p. 46)

Lorsque les élèves ne travaillent pas ou en tout cas pas davantage que lorsqu'ils et elles étaient en classe de développement, cela suscite de l'incompréhension et de l'agacement chez les enseignant-e-s.

Précisons d'emblée que Mouna ne tient pas le même discours que les quatre garçons, elle ne trouve pas plus difficile d'être en VSO et ne travaille pas beaucoup plus qu'en développement. Les quatre garçons disent également ne pas travailler davantage qu'en classe D. Un constat est néanmoins partagé: les exigences sont plus élevées et que c'est un peu plus difficile. À la question «pourquoi tu ne travailles donc pas plus?», les élèves ne savent pas répondre. Pourquoi ne fournissent-ils et elle pas davantage de travail pour compenser leur retard et mettre toutes les chances de leur côté pour réussir un certificat? On peut émettre plusieurs hypothèses.

Peut-être qu'en ne travaillant pas plus, ils et elle suivent une ligne de défense du type «avant, je n'étais pas plus nul, la preuve: je n'ai pas à travailler plus». Ils et elle avancent ainsi l'idée que leur placement en développement était une erreur et que l'intégration n'est qu'un juste retour des choses.

Ou alors, en ne travaillant pas plus, ils et elle fixent l'image de «mauvais-es élèves» que l'on se fait d'eux et d'elle. Ils et elle maintiennent ainsi un niveau scolaire plutôt faible (ou moyen) pour se

conformer à ce qu'on pense d'eux. Ils ne risquent pas de s'exposer à des critiques sur leur travail et leurs résultats. Le problème survient lorsqu'un-e élève fait une bonne note, par envie de réussir, par envie de faire une bonne note, par intérêt pour la matière, ou par orgueil. Dans cet extrait, Adriano veut montrer à son professeur qu'il peut aussi faire des bonnes notes :

Adriano: Ben là, c'est parce que j'avais vraiment envie de fermer son clapet on va dire, parce que j'en avais marre qu'il me traite comme une merde et là j'ai vraiment bossé bossé bossé, ma maman elle me disait « viens manger », j'allais pas manger parce que je voulais vraiment fermer sa... bouche quoi...

Les cinq élèves ont connu des situations d'intense travail, lequel est souvent récompensé par de bonnes notes, mais la reconnaissance de la part des enseignant-e-s et camarades fait parfois défaut. Excepté Mouna, les élèves ont fait l'expérience cuisante de la bonne note remise en question. Lorsque l'élève fait un bon résultat, les réactions sont souvent les mêmes: les camarades, voire les enseignant-e-s, les accusent de tricherie.

Échouer c'est normal... réussir c'est tricher

Pour les élèves provenant de classe D, faire de mauvaises notes est « logique » aux yeux des enseignant-e-s comme des camarades. N'étaient-ils et elles pas justement en développement, une voie en-dessous de la VSO, hors du système scolaire? N'ont-ils et elles pas été intégré-e-s de façon automatique sans que l'on ne tienne compte de leurs résultats? N'ont-ils et elles pas quelques années de retard sur les autres?

Lorsqu'un-e élève « normal-e » fait une mauvaise note, les enseignant-e-s et les camarades attribuent en général son échec à un

manque de concentration, un manque de travail, voire un manque d'intérêt pour la discipline évaluée³³. Pour l'élève intégré-e, un mauvais résultat est associé à ses difficultés d'apprentissage, à son passé en classe de développement, à sa « différence stigmatisée » (Goffman, 1975, p. 27). Comme en témoigne Adriano, le peu d'étonnement des enseignant-e-s et des camarades face à une mauvaise note peut être ressenti violemment :

LB: Quand tu faisais des mauvaises notes, il se passait quoi ?

Adriano: Comme si c'était pas étonnant, comme d'habitude. C'est ça qui m'énervait, je serrais le poing dans ma poche, parce que je me disais je fais tout pour réussir et puis qu'après ils disent encore ça, alors j'avais envie d'en lancer un par la fenêtre.

LB: Et ça ils font encore maintenant ?

Adriano: Non, maintenant ils savent... je vais pas vous mentir, maintenant ils savent que si ils me disent ça j'en shoote un, parce que je vous jure, ça me fout les nerfs parce que... je fais tout pour travailler, je veux plus en prendre des remarques comme ça.

Il paraît normal à ses camarades qu'Adriano fasse une mauvaise note ; en faire une bonne est un événement anormal, illogique, incongru. Trois cas de figures sont à différencier : le test a lieu en classe Ressource avec l'enseignante spécialisée ; le test se déroule en classe avec l'aide d'outils auxquels les autres élèves n'ont pas accès ; ou le test a lieu en classe dans des conditions standard, sans aucun « privilège ».

Si l'élève a passé son test en classe Ressource et qu'il ou elle fait une bonne note, l'élève est soupçonné-e d'avoir reçu l'aide de l'enseignante, ou d'avoir été favorisé-e par l'accès à des moyens de référence.

LB: T'as déjà eu fait des tests au lieu Ressource ?

Adriano: Oui.

LB: Et puis ça, tes camarades ils comprenaient ?

³³ Cela ne signifie en rien que ces explications sont vraies et ne cachent pas de réelles difficultés.

Adriano: Ils croyaient que... que en fait on me donnait la réponse... c'est pas vrai, jamais ils vont me donner les réponses.

Face aux critiques et aux soupçons des camarades, on comprend alors pourquoi les élèves demandent à passer leur test en classe et refusent parfois d'utiliser leur machine à calculer ou leur aide-mémoire de mathématiques, alors qu'ils et elles y auraient droit. Au cours de leurs années d'intégration, les élèves ont demandé à diminuer les heures passées en classe Ressource, ou ont insisté pour passer leur test en classe normale, supportant mal les quolibets de leurs camarades.

Lorsque les quatre garçons passent les tests en classe, ils sont accusés d'être privilégiés par l'accès au dictionnaire ou aux tables des livrets. Fait rare, c'est dans ces situations que les élèves intégrés demandent l'intervention de l'enseignante de classe Ressource pour expliquer aux autres élèves pourquoi ils ont le droit de consulter des moyens de référence :

Askan: En fait en [10^e], ils disaient que moi et Adriano on était en VSO pis qu'aux tests on avait le droit à des choses, et pis c'était pas vrai. Après on avait demandé à madame B. de venir leur expliquer. Quand elle leur a expliqué, ils ont tous compris, et ils savent que c'est la même chose et quand on comprend pas, il y a une personne qui nous explique.

LB: Ils t'ont plus embêté après?

Askan: Non, mais au début, ils nous embêtaient.

LB: Ils disaient quoi par exemple?

Askan: Ils disaient « vous avez plus de facilité, vous avez le droit à une calculatrice, un aide-mémoire et nous on a pas le droit ». Mais c'est pas vrai.

Le directeur a également été sollicité :

Adriano: Parce qu'en fait moi par exemple... en fait il y a aussi un autre ami à moi, Askan, qui avait droit aussi au lieu Ressource et je veux dire... ah oui, pendant le test, ils savaient que nous on avait le droit à l'aide-mémoire pis ils pétaient les plombs, pis ils disaient « ouais moi je fais pas le test alors si eux ils ont le droit, pourquoi nous on a pas le droit » je sais

pas quoi. Il y a même le directeur qui est venu dans la classe.

Si les élèves passent leur test en classe, sans aucune aide, comme les autres, ils ne sont pas pour autant tranquilles. Si bonne note il y a, les camarades les soupçonnent alors de tricher. Sous forme de vanne, « pour se marrer », Paulo est accusé de tricherie par les garçons de son groupe :

Paulo : Si je fais une bonne note ils vont rien dire... enfin ils me traitent d'enfoiré pour rigoler, mais parfois ils ont des mauvaises notes et si moi j'ai des meilleures qu'eux, ils disent... parfois ils me traitent de tricheur [il rit].

LB : Pourquoi tricheur ?

Paulo : Ben parce que j'ai pas leur niveau et j'avoue ça.

LB : Tu dis que t'es moins bon qu'eux ?

Paulo : Ouais il y a des trucs oui.

LB : Donc ils disent « tricheur » et toi tu réponds quoi ?

Paulo : Non, mais ils disent « tricheur » en se marrant mais voilà, je rigole avec eux je m'en fous. Je dis la même chose à eux parfois, on s'envoie toujours la même chose.

De prime abord, il paraît étrange que les camarades se soucient à ce point des résultats des élèves intégré-e-s jusqu'à s'acharner parfois sur celles et ceux qui font une bonne note. Avant d'effectuer les entretiens, j'avais émis l'hypothèse que les élèves intégré-e-s seraient considéré-e-s par leurs camarades comme étant hors compétition, ne constituant donc pas un danger. Mais comment alors comprendre la vive réaction des camarades en cas de bonne note de ces mauvais-e-s élèves ? Deux hypothèses peuvent être formulées. Les élèves de classe normale, « in », se sentent menacé-e-s par ces élèves jugé-e-s moins bon-ne-s. Ces nouveaux et nouvelles venu-e-s, en faisant de meilleurs résultats, provoquent une comparaison défavorable aux élèves « in ». Plus les élèves diminuent les heures passées en classe Ressource, plus ils et elles renoncent à l'aide qui leur est offerte, plus ils et elles deviennent comparables aux élèves de classe normale. Pour ces derniers et dernières, être comparé-e à un-e ex-élève de développement, c'est

déchoir. Les élèves « in » sont dévalorisé-e-s par la réussite des élèves « out ». Ils et elles ont donc tout à gagner à ce que les élèves intégré-e-s fassent de moins bons résultats et ne rentrent pas dans un espace d'équivalence. Comment alors comprendre que les élèves de classe normale critiquent les aides apportées aux élèves intégré-e-s, ces aides marquant pourtant la différence entre élèves « in » et « out » ?

Ou alors, les élèves normaux et normales nourrissent une sorte de « jalousie silencieuse » à l'encontre des élèves intégré-e-s. En effet, le statut privilégié du « faible » ou de la « victime » est tentant, de par l'encadrement proposé et l'empathie qui les entoure.

Ces deux hypothèses, bien qu'apparemment paradoxales, ne s'excluent pas forcément. Les élèves intégré-e-s devraient alors à la fois se protéger des attaques visant les aides dont ils et elles bénéficient, et faire face à la jalousie de leurs camarades.

Autre front : les enseignant-e-s. Soupçonner les élèves intégré-e-s de tricherie n'est pas l'apanage des camarades, les enseignant-e-s doutant parfois de leur capacité à faire une bonne note. Le maître de classe d'Adriano ne peut pas envisager qu'il ait un jour réussi à faire un 6 (la meilleure note) en mathématiques :

Adriano: Il disait, au début il disait que je foutais rien. Après quand j'ai commencé à travailler ben il voyait que je travaillais, mais pour lui c'était que j'avais copié.

[...]

Il y a pas longtemps, j'ai fait un test de calcul littéral, j'avais révisé vraiment... j'avais révisé vraiment comme un malade pendant quatre heures chez moi, et mes potes ils étaient dehors, vous pouvez demander à K., il m'appelait pour sortir, moi je disais non. Pendant quatre heures, j'étais tranquille, j'avais tout dans la tête... bon je vous dis la vérité, je me suis fumé une cigarette, je suis resté tranquillement. Après le lendemain je suis allé à l'école, mon test je l'ai passé tip top nickel, je l'ai rendu, mon prof il me l'a rendu le lendemain. Mais il a appelé une amie à moi comme quoi elle, elle m'avait fait copier... voyez ?

LB: T'as fait quoi comme note ?

Adriano: Six. Comme quoi elle, elle m'avait fait copier... qu'est-ce que je

dois dire là Monsieur ?

LB: Puis tes camarades ?

Adriano: Mes camarades, ils ont dit...

LB: Ils savaient, t'as dit que t'avais travaillé à fond ?

Adriano: Non, ils m'ont d'abord posé la question « t'as triché ou pas ? », je fais non, je te jure que non, je vous jure, j'avais rien triché. Après, il me fait « même pas pour un exercice ? » je fais non, je te jure que non, j'ai pas triché du tout, après il fait ok, parce qu'il me regardait bizarrement, t'as pas triché t'es sûr, et puis ils [Askan et d'autres camarades] m'ont fouillé un peu les poches quand je suis sorti, mais j'ai pas triché.

LB: Ils t'ont cru tu penses ?

Adriano: Ouais ouais. Certains oui, Askan par exemple, il est là un petit peu, ouais toi t'as fait une petite magouille mais je sais pas comment t'as réussi, parce que moi et Askan, vous voyez comment il est Askan voilà... mais il sait très bien que j'ai pas triché.

Ne pas voir son travail reconnu tend à faire naître un sentiment de découragement et de rabaissement et peut mener au « désespoir de soi » (Bourdieu, 1993b, p. 89). Si comme pour Adriano, le travail n'est pas reconnu par les enseignant-e-s, s'installe alors un fort sentiment d'injustice: « l'injustice relative au mérite consisterait en une rupture entre, d'une part, la qualité des contributions que l'élève fournit, et d'autre part les rétributions que lui octroie l'enseignant » (Vanoutrive, Friant, & Derobertmeasure, 2011, p. 130). Ce déséquilibre entre travail et reconnaissance est à la source de la plupart des conflits entre élèves et enseignant-e-s et peut conduire au désengagement progressif de l'élève envers l'école.

William a également fait des bonnes notes et a été accusé de tricher :

William: Certaines fois on dit: « ah c'est pas possible, il a triché », ils étaient bluffés.

LB: Tu le prends mal ?

William: Qu'on dise que je triche ah oui! Parce que en fait, comme une fois je me suis donné à fond, quand je fais une bonne note, donc la majorité de la classe fait moins bien que moi, je suis fier et content, et

après qu'on vienne me rabaisser en me disant que « ah mais t'as triché c'est pas possible », ça fait pas plaisir.

Autant pour Adriano que pour William, cette expérience sera la dernière, ils ne « se donneront » plus comme ils l'ont fait, les conséquences sont trop coûteuses. Comme le souligne Merle (2005), « le sentiment de rabaissement, des droits non respectés, occupe chez les élèves une place centrale, sinon première, dans leur démobilisation scolaire » (p. 12).

Dubet (2000) relève deux postures face à l'échec scolaire, le retrait et le conflit :

La plus ancienne et la plus silencieuse est celle du retrait. Les élèves en échec découvrent peu à peu que leur travail ne « paie pas », qu'ils ne parviennent pas à obtenir des résultats honorables en dépit de leurs efforts. [...] Alors, ces élèves décident de ne plus jouer, de ne plus participer à une compétition dans laquelle ils n'ont aucune chance de gagner. (p. 54)

Le conflit, la rébellion face à l'école et son système d'évaluation, de classification est une deuxième posture possible. Pourtant, selon mes observations, il existe une posture intermédiaire, celle de la maîtrise des résultats. Cette « technique » a été observée chez Paulo, et consiste à viser à peu près la moyenne, le 4. Il est difficile de le prouver, mais lorsque je corrigeais ses tests, j'avais le sentiment qu'il avait calculé ses points pour obtenir la moyenne, saboté certains exercices (alors qu'il les maîtrisait durant le cours). Cette stratégie lui permet de ne s'exposer ni aux mauvaises notes, ni à l'accusation de tricherie, tout en se préservant d'un échec.

La situation est complexe. En étant intégré-e depuis une classe D, l'élève doit en même temps prouver qu'il ou elle peut réussir, saisir la chance qu'on lui a offerte, faire des bonnes notes, tenir des moyennes au-dessus du 4, mais en même temps, il ou elle ne doit pas exceller, au risque d'être taxé-e de tricheur ou tricheuse. Que l'élève passe son test ailleurs ou de façon transparente devant ses camarades, ses bons résultats sont vus comme douteux. Tant la banalité de la mauvaise note que l'étrangeté de la bonne sont sources de souffrance chez les

élèves; il s'agit alors de se préserver de cette souffrance en adoptant une stratégie efficace, qui s'avère parfois être un véritable tour d'équilibriste. On peut lister une série de règles qu'il faudrait respecter pour être un-e bon-ne élève intégré-e, un « élève funambule »³⁴.

Des statuts empilés

En analysant ce que les élèves disent de leur relation au travail et à l'évaluation, on peut énumérer trois règles qui semblent dicter l'attitude à avoir, lorsque l'on est intégré-e, face au travail et à l'évaluation : ne pas faire de trop mauvais résultats, ne pas faire de trop bons résultats et, au final, rester à sa place. On remarque des similitudes avec le monde du travail salarié et on peut faire le lien avec les quatre règles mises au jour par Roethlisberger et Dickson (1939) chez les ouvriers de l'usine Western Electric dans les années 1930 :

1) don't be a « rate buster » and produce too much work, 2) don't be a « chiseler » and turn out too little work, 3) don't be a « squealer » to supervisors, 4) don't be officious, if you aren't supervisor, don't act like one³⁵.
(p. 522)

Rester à sa place, c'est rester en partie comme avant, un handicapé scolaire, tout en montrant qu'on a sa place chez les normaux et normales.

34 À propos des chômeurs et chômeuses assigné-e-s à un emploi temporaire qui cumulent plusieurs statuts, Morgane Kuehni (2011) écrit que pour respecter les règles informelles, ces personnes doivent « pratiquer une sorte < d'équilibrisme en zone grise > qui mobilise fortement les ressources qu'elles ont à disposition et l'intelligence du faire en situation » (p.193).

35 En français: 1) ne sois pas « zélé » en travaillant trop, 2) ne fais pas le « tricheur » en ne travaillant pas assez, 3) ne fais pas le « fayot » avec les chefs, 4) n'en fais pas trop, si tu n'es pas chef, n'agis pas comme tel.

Les élèves intégré-e-s sont toléré-e-s dans leur classe à condition qu'ils et elles ne se laissent pas trop aller, à l'image de William qui fait les frais de ses absences et de son isolement. Ils et elles ne doivent pas non plus prendre trop de place, ainsi Adriano est sanctionné par ses camarades lorsqu'il « pète un plomb » devant toute la classe. Les élèves ne doivent pas non plus faire de trop bonnes notes, outrepassant les compétences qu'on leur imagine. Les élèves ne doivent pas trop profiter de leur situation, les aides auxquelles ils et elles ont accès doivent être utilisées avec modération :

On demande donc, poliment, aux stigmatisés de faire preuve de savoir-vivre et de ne pas trop profiter de leur chance. Il ne convient pas qu'ils éprouvent les limites de l'acceptation qu'on leur accorde, ni qu'ils s'en prévalent pour de nouvelles exigences. La tolérance fait presque toujours partie d'un marché. (Goffman, 1975, p.143)

Quel est alors le statut de ces élèves en classe normale ? On pourrait penser de prime abord que ces élèves intégré-e-s sont sans statut, situé-e-s dans une sorte de *no man's land* de la classification : des « inclassables ». En effet, ils et elles ont quitté le statut d'élève handicapé-e conféré par leur placement en classe de développement, une classe spéciale avec un-e enseignant-e spécialisé-e, des fausses notes et un avenir incertain. Mais ils et elles ne sont pas non plus des élèves ordinaires, aussi bien aux yeux de leurs pairs qui ne les considèrent pas comme des égaux et égales, ni aux yeux du corps enseignant et de l'institution qui les affine symboliquement encore à une autre classe, la classe Ressource. Les allers et retours de la classe ordinaire à la classe Ressource rappellent à qui l'aurait oublié que ces élèves ne font pas complètement partie de la classe ordinaire. Pas (ou plus) assez handicapé-e-s pour bénéficier de l'étiquette handicapé-e, pas assez normaux et normales pour être considéré-e-s comme tel-le-s, ces élèves seraient sans statut, perdu-e-s dans les limbes de la taxonomie scolaire.

L'analyse que je propose d'élaborer ici va à l'encontre de cette théorie de l'entre-deux statuts. Je fais l'hypothèse que ces élèves ont au contraire, avec cette intégration, « empilé » les statuts : l'ancien,

celui d'élève en difficulté, et le nouveau, celui d'élève qui doit être normal. Ces statuts empilés pèsent considérablement sur leurs épaules, et demandent un travail de jonglage complexe avec leur « identité personnelle » (Goffman, 1975).

Dans une enquête empirique auprès de chômeurs et chômeuses assigné·e·s à des emplois temporaires subventionnés dans le canton de Vaud, Morgane Kuehni (2011) montre que ces personnes, en re-travaillant temporairement, ne perdent pas pour autant leur statut de chômeur et chômeuse – avec les stigmates de l'assistance qui y sont rattachés – et sont soumi·e·s aux obligations liées au travail salarié sans être considéré·e·s comme de vrai·e·s travailleurs et travailleuses salarié·e·s. Ils et elles cumulent donc les deux statuts, celui de chômeur et chômeuse et celui de travailleur et travailleuse, supportant ce que l'auteure nomme une forme de « double subordination ». Il est intéressant de reprendre ce modèle pour analyser la situation des élèves en intégration³⁶. Les élèves intégré·e·s cumulent les stigmates liés à la classe de développement (une étiquette de mauvais·e élève) et la pression liée à la classe ordinaire (un certain devoir de réussite, une mise en compétition, une obligation au travail). Cette nouvelle situation dans laquelle les statuts sont en permanence entremêlés et réversibles est difficilement tenable. Au final, si Paulo et Askan s'en sortent, c'est peut-être parce qu'ils ont basculé du côté des normaux et normales. Mais n'oublions pas qu'ils ne perdent pas pour autant leur étiquette « développement », ce que montre l'exemple suivant :

Paulo revient de chez le conseiller en orientation, il me dit qu'il l'a inscrit au SEMO. Je ne comprends pas, j'avais donné un préavis pour l'Office de perfectionnement et de transition (OPTI) où sont normalement envoyé·e·s les élèves de VSO. Paulo n'a pas besoin d'être « motivé », il a déjà un projet, il veut trouver un apprentissage, il n'a pas besoin de conseils

36 La comparaison entre les élèves et les personnes en emploi précaire ou en chômage n'est pas nouvelle. Philippe Perrenoud (2013) montre que « les élèves partagent – avec les prisonniers, les militaires, certains individus internés ou les travailleurs les plus démunis – la condition de ceux qui n'ont, pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux-semblant » (p. 15).

pour rédiger un CV, pas besoin que l'on vérifie qu'il peut arriver à l'heure le matin. (Bovey, 2011-2012)

Malgré son certificat portant la mention VSO, le fait que Paulo soit passé par la classe de développement puis par la classe Ressource le place encore dans la catégorie des « élèves en difficulté ». C'est le cas également d'Askan et d'Adriano, qui iront au SEMO (v. note 26, p.53). Pour eux, le SEMO est synonyme de relégation :

LB: Si t'as pas d'apprentissage, tu vas au SEMO? tu sais un peu ce que c'est?

Adriano: Je suis allé... c'est la merde... parce qu'en fait ils font leur CV... parce que mon pote il est là-bas et il m'a ramené un truc il m'a dit « aujourd'hui j'ai travaillé sur ça » pis il m'a sorti un gros dossier, mais c'est pas ce qu'il voulait me montrer, c'était juste pour me montrer un cendrier en cannettes... voyez? Il a fait semblant de sortir un gros dossier comme quoi je travaille mais en fait c'est ça : un cendrier en cannettes.

Pour Adriano, au SEMO, on fait du faux travail, du travail prétexte. Retour au « simulacre de travail » que ces élèves ont connu en développement : pour eux et elles, le but du SEMO est de mettre les élèves décrocheurs au boulot, de les faire venir le matin, peu importe ce qu'ils et elles font, un cendrier en aluminium ou un CV. Cet exemple met en évidence la prégnance du stigmaté : malgré tous leurs efforts, les élèves intégré-e-s traînent un « casier scolaire » (Payet, 1995), il n'y a pas de redéfinition possible de leur identité. À l'image des prisonniers et prisonnières qui peinent à retrouver du travail en sortant de prison au vu de leur casier judiciaire ou des chômeurs et chômeuses qui sont préterité-e-s par des trous dans leur CV, les élèves intégré-e-s ne se sortent pas de leur rôle d'élève en difficulté, l'ancien statut est encore bien ancré, l'exclusion colle à la peau.

QUATRE FIGURES DE L'INTÉGRATION

Chez les élèves interviewé·e·s, on retrouve deux grandes figures de l'intégration des élèves en classe ordinaire. D'un côté, Mouna, qui s'intègre comme une bonne élève, et de l'autre côté les quatre garçons, qui sont aux yeux des enseignant·e·s de mauvais élèves de par leur comportement et leur attitude face au travail. Dans la catégorie des mauvais·es élèves, plusieurs variantes sont possibles: l'absence, le non-travail, les bêtises, la contestation, le chahut, etc. Goffman (1975) évoque plusieurs tactiques pour camoufler son stigmate, dont celle qui consiste à « faire passer les signes d'une déficience stigmatisée pour ceux d'un autre attribut dont le caractère stigmatisé est moins grave » (p.115). Le stigmate moins grave étant l'indiscipline scolaire, le mauvais comportement et le non-travail, les adopter permet aux élèves d'éviter l'échec, de se soustraire au jugement scolaire et de noyer (momentanément) le poisson. Certain·e·s élèves se font les spécialistes du camouflage de leurs difficultés en échappant de diverses façons à l'évaluation: être absent·e, rendre feuille blanche, saboter des cours, oublier leurs manuels, etc.

Concernant l'intégration à la classe, chaque élève adopte une attitude différente. J'ai repéré quatre façons – détaillées ci-après – de s'intégrer dans la classe. Rappelons ici que cette première volée d'élèves intégré·e·s arrivent en VSO en 10^e année; les groupes-classes ayant été formés en 9^e année³⁷, l'intégration est rendue plus difficile.

37 Dans la plupart des établissements vaudois, les 9^e, 10^e et 11^e sont considérées comme un bloc, les élèves ne changent en général pas de maître ou maîtresse de classe et le groupe-classe n'est pas modifié.

L'intégration des élèves est également teintée de paranoïa (parfois à juste titre), ce qui perturbe l'intégration à un groupe : c'est surtout le cas pour William et Adriano. William ne fait confiance à personne (ni aux enseignant-e-s, ni aux élèves), Adriano, lui, se sent attaqué de toutes parts et attribue à certain-e-s enseignant-e-s la cause de tous ses maux. De façon générale, tous et toutes ont l'impression de traîner des casseroles et porter une étiquette « D » difficile à ôter ; ils et elles doivent en tenir compte lorsqu'ils et elles tentent de s'intégrer dans une classe.

L'idiot

Paulo a été assez rapidement « adopté » par un groupe de garçons formé dans la classe dans laquelle il est intégré. Dès le début de la 10^e année, il a reçu de ses camarades un surnom affectif rappelant celui d'un petit enfant ou d'une peluche³⁸. Si ce surnom montre une certaine empathie de la part de ses camarades, il est aussi clairement associé au qualificatif « gentil, mais bête » attribué à Paulo. Souvent, lorsque Paulo intervient en classe, il est, volontairement ou non, hors sujet, décalé, il peine à exprimer ses envies. Il est alors houspillé et suscite des rires sans que cela ne l'empêche de lever la main quelques minutes plus tard. S'il fait rire, parfois à ses dépens, il n'est pas pour autant exclu d'un véritable collectif.

Paulo s'est inséré dans un groupe de garçons leaders dans la classe et s'y est fait sa place. Voici l'extrait d'un dialogue entre Paulo et trois de ses camarades appartenant au groupe, entendu dans le train alors que nous rentrions d'une course d'école. Les quatre garçons parlent de jeux vidéo et de Wii, la console dont l'un des jeux permet de si-

38 Avec le prénom fictif, il est difficile de rendre l'effet voulu par son surnom, imaginez quelque chose comme Pauliiii prononcé généralement avec une petite voix aiguë.

muler la pratique de différents sports :

Paulo : T'as déjà joué le truc avec la boule ?

Camarade 1 : Une boule ?

Camarade 2 : Quel truc, le jeu ?

Paulo : Ouais, le jeu avec la boule, tu tapes dedans.

Camarade 3 : Il dit n'importe quoi, tu dois te réveiller couz [cousin].

Camarade 1 : La boule comment, grande ou petite ?

Paulo : Petite, petite.

Camarade 1 : Quelle couleur ?

Paulo : Blanche.

Camarade 2 : Le ping-pong ?

Paulo : Non non, plus dur.

Camarade 1 : C'est quoi le geste ?

Paulo : [Il montre un geste.]

Camarade 2 : Le golf !

Paulo : Ouais ouais le golf.

Camarade 3 : Hourra gars ! (Bovey, 2011-2012)

Force est de constater que les camarades de Paulo font preuve d'une relative patience et de compétences pédagogiques. Même constat lorsqu'il s'agit du travail de Paulo, les autres élèves, appartenant au groupe ou non, semblent se soucier de sa réussite. Les camarades à côté de qui il s'est retrouvé l'ont toujours aidé :

Paulo : Parce que j'étais à côté d'Alain, et lui il m'aidait, c'est comme maintenant, je suis à côté de Sandrine et elle me dit de travailler.

LB : Elle te motive ?

Paulo : Ouais ouais, c'est mieux là qu'à côté de certains.

Cela ne signifie pas pour autant que Paulo est perçu comme l'égal de ses camarades, loin s'en faut. Il revêt et est revêtu du costume de « l'idiot du village », celui dont on se moque mais qu'en revanche on ne touche pas, contrairement au bouc-émissaire, dont on se moque et qu'on maltraite. Paulo est donc de tous les coups, n'est jamais exclu du groupe et participe aux discussions et à la vie du collectif pour

le meilleur et pour le pire :

LB: Quand tu reviens en classe, il n'y a pas de problèmes, tu retrouves ta place et tout ça ?

Paulo: Non, mais je crois que les garçons, ils sont un peu bizarres dans notre classe, notre classe ils la défendent on va dire. Après nous on va chercher les autres classes, mais entre nous on se défend un peu, on est entre nous quoi.

LB: Tu dis, ceux de la II VSOI [sa classe], vous vous défendez entre vous ?

Paulo: Ouais, et quand il faut faire les cons, ben on va tous ensemble, mais ils m'embêtent pas.

Ce jeu d'intégration demande à Paulo une énergie phénoménale. La participation au collectif ne coule pas de source, l'histoire suivante montre que l'investissement fourni par Paulo pour rester intégré lui coûte :

Nous sommes vendredi, dernier jour du camp de ski avec ma classe et les deux classes parallèles. Hormis quelques détails, le camp s'est bien déroulé et nous attendons les cars qui nous ramèneront à C. Les élèves patientent dehors devant l'hôtel dans un périmètre délimité, ils ont pour consigne de ne plus rentrer dans l'hôtel. Je surveille une des « frontières » lorsque j'aperçois Paulo qui se dirige vers deux de mes collègues qui se sont placés devant l'entrée de l'hôtel pour en bloquer l'accès. Paulo essaie de rentrer dans l'hôtel et se jette littéralement dans les bras d'un enseignant pour forcer le passage. Il se fait copieusement gronder, je m'approche et il me dit en bégayant, le regard hagard, qu'il doit se coucher. Je l'installe dans un fauteuil dehors et il s'endort immédiatement en position de chien de fusil au milieu des soixante autres élèves. (Bovey, 2011-2012)

Paulo s'adapte en permanence pour se maintenir dans le groupe, il contrôle son comportement, mélange subtil de bouffonnerie et de soumission: « au cours des contacts mixtes, l'individu affligé d'un stigmat a tendance à se sentir « en représentation », obligé de surveiller et contrôler l'impression qu'il produit » (Goffman, 1975, p.26). En se mettant caricaturalement en scène, en alignant les ques-

tions idiotes et les remarques décalées, Paulo a adopté le modèle de « bouffonisation » décrit par Goffman (1975, p.131). Dans l'extrait de journal de terrain suivant, la classe, en voyage d'étude, est réunie un soir autour d'une grande table de jardin :

Paulo se lève et commence à raconter qu'il est toujours tellement constipé que lorsqu'il est sur les toilettes, il se lève et se regarde dans le miroir de la salle de bains pour regarder les veines qui sortent sur son front. Au fur et à mesure qu'il raconte son histoire, le nombre d'élèves grandit autour de lui. Paulo fait des grands gestes, mime l'histoire, son histoire se termine dans un éclat de rire général. (Bovey, 2011-2012)

Ce statut « d'amuseur » lui confère une certaine légitimité à faire partie du groupe. On peut faire l'hypothèse que sa fragilité scolaire et le fait qu'il fasse rigoler tout le monde est à l'origine d'une relative tolérance de ses camarades.

Nous avons vu plus haut qu'il était difficile pour Paulo de s'écarter de l'image qu'il donne de lui, notamment lorsqu'il s'agit de travailler et de faire de bons résultats. Je ne le vois se montrer sérieux, parler normalement, dire ou demander des choses intéressantes (de mon point de vue) que lorsqu'il est seul avec moi. Ce premier type d'intégration met en avant les ressources que les élèves mobilisent pour s'intégrer dans un groupe et réaliser ce travail de redéfinition de soi. Au prix parfois d'efforts importants pour tenir dans cette situation paradoxale.

Les cools

Dans un tout autre registre, Adriano et Askan – qui sont dans la même classe – se sont tout de suite positionnés comme leaders. Ils ont fait leur place grâce à quelques coups d'éclats : tenir tête aux enseignant-e-s, « pourrir des cours », etc. Askan et Adriano ont clairement

opté pour l'attitude « anti-école » au risque de se fâcher avec les enseignant-e-s et de recevoir des heures de colle, voire d'être renvoyés du collège. Ils se sont alliés dans un premier temps et partagent cette place de leader dans la classe.

Un des modèles d'intégration décrit par Goffman sied bien à Adriano et Askan : « au lieu de se faire tout petit, l'individu affligé d'un stigmate peut tenter d'aborder les contacts mixtes en affichant un air de bravade agressive, mais il risque ainsi de s'attirer tout un ensemble de représailles ennuyeuses » (Goffman, 1975, p. 30). Aidés par leur bagout et un certain succès auprès des filles, Askan et Adriano obtiennent dans le groupe, comme Paulo, une certaine protection contre leur handicap : ils y sont valorisés et leurs frasques rencontrent un bon public. Ils gagnent du respect et un peu d'identité positive au sein de leur groupe d'élèves au prix de conduites qualifiées de « déviantes » à l'école (Payet, 1997).

Si l'attitude de Paulo est coûteuse en énergie, celle d'Askan et d'Adriano peut être également problématique. Dans cet extrait, Adriano raconte ses difficultés d'intégration et soulève le problème d'être à cheval sur deux groupes formés par les élèves de sa classe, les « cools » et les « pélos » :

LB: Et puis l'ambiance avec tes camarades, tu dirais quoi ?

Adriano: Dans la classe, je me sens pas dans ma classe, je me sens pas à l'aise.

LB: Pourquoi ?

Adriano: Parce que j'ai l'impression d'être rejeté du groupe.

LB: Il y a un groupe ou plusieurs ?

Adriano: En fait il y a deux groupes dans ma classe. Bon, je veux pas utiliser ce terme-là mais...

LB: Vas-y dis-le.

Adriano: Il y a les pélos [il rit] et en gros c'est ça, il y a les pélos et pis ceux de la classe... normal.

LB: C'est quoi les pélos ?

Adriano: Les pélos c'est les... les soi-disant les rejetés quoi, mais moi je les aime bien, donc des fois je reste avec eux, je parle et tout, voilà, il y a pas de problèmes, pourquoi ils pourraient pas rester avec nous ? Certains

ils ont ça dans la tête. Mais moi, des fois, je les fais venir dans le groupe, mais les autres « non non non ». Alors moi pourquoi je devrais rester avec des gens comme vous ?

LB: Donc toi t'es un peu entre les deux groupes c'est ça ?

Adriano: Ouais voilà.

LB: Mais quand tu dis que t'es rejeté, t'es rejeté du groupe des pélos ou du groupe des cools ?

Adriano: En gros, moi je suis dans les cools, mais le problème c'est que moi je suis cool avec les pélos, c'est ça le problème.

LB: Donc les cools, ils te rejettent un peu ?

Adriano: Ils me rejettent parce que je suis cool avec eux, et pis moi j'accepte pas ça donc. J'ai des potes, par exemple Adriano, Reynald, je suis toujours avec ces deux, pis c'est un peu les filles qui... « ouais fais-les pas venir », pourquoi ? Askan il est très d'accord avec moi « fais-les venir et tout », mais lui il reste, moi j'arrive pas à supporter ça alors je pars.

LB: Mais t'es accepté par les pélos ?

Adriano: Eh ben... ouais.

LB: Ça joue, c'est pas qu'ils te rejettent en disant « toi tu fais partie des autres ».

Adriano: Non non. Ils m'aiment bien, moi je les aime bien, ils m'ont jamais rien fait, pourquoi je devrais voilà quoi. Même s'ils sont tranquilles, ils foutent pas la merde comme les autres en classe voilà, ils ont qu'à faire comme ça, et pis c'est tout. C'est juste que certains dans ma classe, ils ont une mentalité encore... « ouais moi je suis cool, donc si t'es un pélo tu dégages » C'est quoi ça ? C'est pas une logique ça.

Cette division faite par Adriano entre « cool » et « pélo » n'est pas sans rappeler les deux catégories décrites par Willis (1977/2011) : les « gars » et les « fayots ». Les gars cultivent une « culture anti-école », alors que les fayots se conforment à la norme scolaire et espèrent obtenir un meilleur emploi que leurs parents. On peut également faire référence aux « pitres » et aux « bouffons » identifiés par Dubet et Martucelli (1996)³⁹. Selon ces auteurs, « les bouffons collaborent,

39 Voir également les « loubards » étudiés par Mauger et Fossé-Poliak (Vienne, 2004). Ils et elles sont reconnu-e-s au sein du groupe d'élèves pour les mêmes

les pitres résistent [...] le pitre oppose sa « grandeur » personnelle aux normes scolaires qui en font un « petit » (p.183-184). Pitres, Adriano et Askan le sont certainement, leur attitude hostile face à l'école et aux enseignant-e-s, les « conneries » qu'ils accumulent et leur statut de « chef de groupe » les placent clairement dans cette catégorie. Critiquer les meilleur-e-s élèves, celles et ceux qui se conforment aux règles de l'école et réussissent, est une sorte de « revanche sociale des exclus du système éducatif, un « retournement du stigmaté ». En dénigrant les bons élèves, ces « mauvais » élèves, véritables entrepreneurs de déviance scolaire, cherchent à échapper à leur stigmatisation dans l'institution scolaire » (Merle, 2005, p.40).

Mais il est difficile pour Adriano d'exclure les autres alors qu'il a lui-même été exclu durant plusieurs années. Il résout donc son dilemme moral en faisant le va-et-vient entre les deux groupes. Difficile cependant d'être à cheval sur deux catégories, d'être « cool » et « pélo » à la fois. Ses camarades lui font d'ailleurs payer son ambivalence : il est petit à petit mis à l'écart du groupe des « cools ». Ces catégories sont mouvantes et l'appartenance au groupe est fragile, d'autant plus si l'on montre une certaine compassion pour les membres de l'autre groupe. À l'approche du certificat, on le verra plus loin dans la partie intitulée « Rupture du collectif et individualisation », Askan est devenu un « pitre repenté ». Il s'est finalement conformé aux normes scolaires en travaillant, en réussissant son certificat et en étant critique face à l'attitude d'Adriano. Ce dernier est devenu une sorte de « pitre muselé », isolé par son maître et par ses camarades, puni en étant privé de sorties avec sa classe. L'isolement d'Adriano ressemble à une stratégie de division dans la classe, le leader charismatique du groupe, le contestataire est rabaissé, seul il ne nuira plus, d'autant plus que son rabaissement est public (Merle, 2005). Adriano s'accuse de son échec – il n'obtient pas son certificat de fin d'études – alors qu'il en faisait porter auparavant la faute à son

raisons qu'ils et elles sont stigmatisé-e-s par les enseignant-e-s : leur attitude face au travail et leur comportement. William Whyte (1943/1996) oppose également deux catégories d'élèves : les *corner boys*, qui traînent au coin de la rue, et les *college boys*, qui sont tournés vers les études.

maître de classe. À la fin de l'année, il dit « c'est moi, j'avais trop de problèmes, je me suis rendu compte trop tard ». La puissante idéologie du mérite a repris ses droits, Adriano avait les mêmes chances que les autres de réussir :

Dans un tel système méritocratique, aucun élève ne peut en appeler directement aux injustices sociales pour expliquer son exclusion relative, car ce sont d'abord ses performances scolaires qui expliquent sa position. (Dubet, 1996, p.501)

La discrète

Selon Mouna, tout se passe bien, ses camarades et ses enseignant-e-s ne font pas de différence entre elle et les autres élèves. Ses résultats sont dans la moyenne de la classe, elle passe son année; elle a réussi son « contrat d'intégration ». En comparaison avec d'autres classes de VSO, l'ambiance de la classe est calme et studieuse. Les rares bêtises organisées par les élèves les plus indisciplinés – que Mouna appelle « oufs », verlan de « fous » – restent gentilles :

LB: Et puis quand tu dis qu'ils font les oufs, ça veut dire quoi? Ils font quoi par exemple?

Mouna: Ben, genre l'année passée, ben, on a caché des poubelles et un balai dans un placard... [elle rit] et puis la prof elle les a cherchés partout, et puis en fait ils étaient dedans. Et puis on a commencé à tous s'accuser [elle rit]. La prof elle était en train de se dire: « mais c'est qui, alors? ».

Dans la classe de Mouna, il ne semble pas y avoir de conflits, pas de discriminations envers les plus faibles. Mouna se différencie nettement des quatre garçons interrogés dans sa manière de s'intégrer en classe et dans le collectif. Il n'est pas surprenant de voir que les quatre garçons prennent de la place par leur bruyante présence (ou bruyante

absence, nous le verrons plus loin avec William) et que Mouna reste très discrète et se fait toute petite. Nicole Mosconi (1995) observe chez les filles des comportements de retrait, de silence, elles adoptent davantage un comportement propre à satisfaire les enseignant-e-s. À l’opposé, les garçons – se conformant à une norme virile – chahotent, s’opposent et occupent l’espace (Felouzis, 1991).

L’entretien avec Mouna est laconique, excepté lorsqu’elle parle de la pression exercée par sa mère qui souhaite que sa fille fasse un raccordement. Mouna exprime peu son avis et ne s’est pas confiée à moi, répondant par oui ou par non à la plupart des questions. Il est difficile de comprendre comment Mouna vit son intégration en VSO.

En se confrontant à sa non-prise de position, on ne peut s’empêcher de penser que Mouna a adopté une attitude discrète pour se fondre dans la masse. Ne pas trop en dire, ne pas critiquer, ne pas être visible semble être son credo. Cette stratégie peut faire office de carapace face aux risques que représente l’intégration : « sachant ce qu’il risque d’affronter dès qu’il s’intègre à une situation sociale mixte, l’individu stigmatisé peut d’avance se protéger en se faisant tout petit » (Goffman, 1975, p. 29). Néanmoins, on peut se demander comment Mouna a réussi aussi bien son intégration. Je n’exclus pas que Mouna soit tombée dans une classe dans laquelle les élèves se soutiennent, ne se moquent pas les un-e-s des autres et surtout pas des plus faibles, et où il est donc aisé de se faire une place. Il apparaît en effet que Mouna ne se sent pas persécutée comme le sont les quatre garçons. À son arrivée en classe normale, elle n’a pas besoin de se battre pour se départir d’une mauvaise image et se rebeller contre les enseignant-e-s et les camarades qui voudraient la figer dans une image de « mauvaise élève ». Elle n’est pas mise d’emblée dans un rapport conflictuel, alors que les garçons doivent se défendre. On peut également imaginer que Mouna réussit son intégration car, étant une fille, elle était minoritaire dans sa classe D⁴⁰ et ne correspond pas à l’image que l’on se fait d’un-e élève de développement : garçon et perturbateur. Elle n’est ni l’un ni l’autre. Il est pos-

40 La classe de développement avant fermeture comptait deux filles et huit garçons.

sible qu'elle bénéficie en retour d'une image positive et échappe au travail de nettoyage de leur image que doivent effectuer les garçons.

Mouna montre une grande capacité d'adaptation : d'une part elle réussit son intégration, sur le plan du travail et avec ses camarades ; d'autre part, en ne me disant presque rien, elle ne laisse aucune prise possible sur sa situation. Si Paulo limite les intrusions en se faisant moyen, Mouna, en se faisant discrète, réussit à « glisser entre les doigts » du chercheur.

Le solitaire, l'absent

William a un parcours particulier, il fait son retour à C. après avoir été ballotté plusieurs années durant entre divers collèges et institutions spécialisées. William n'a pas été et n'est pas intégré dans un groupe d'élèves, il affiche clairement un comportement hostile envers ses camarades et reballe le premier ou la première venu-e. De son expérience en institution spécialisée, William a gardé des réflexes de défense contre les « agressions » extérieures :

William : Parce que là-bas on était avec des grands, pis ils nous frappaient toujours, des claques, des coups de poing par derrière, à chaque fois. On disait aux profs et pis bon... ça continuait quand même.

William ne fait confiance ni aux enseignant-e-s, ni à ses camarades. Il se débrouille tout seul et, à défaut d'avoir une carrure imposante, il a développé des compétences langagières et maîtrise l'art de la « vanne » pour « reballer » les intrus-e-s :

LB : Un élève d'une autre classe ? il t'embête ?

William : Oui, de la classe Ressource, enfin chez monsieur S. des moqueries, je les reballe à chaque fois, mais ils reviennent.

LB : Tu sais pourquoi ?

William : Question apparence ou simplement moquerie ou stupidité. Il y en a qui sont pas forcément très gentils. Par exemple, bon moi je suis pas maigre, je suis quand même un peu enveloppé, alors c'est soit cochon ou sale porc.

LB : Il y en a qui te défendent ?

William : Non, je me défends moi-même, je sais comment les remballer.

[...]

Il y a un élève, une fois il m'a tellement énervé, j'avais envie de le frapper, mais le problème c'est si je le frappe, il y a toutes les armoires à glace avec leur scooter. Le type, si je le frappe, il y aura six ou sept types qui vont venir alors voilà, je me défends, c'est sûr, je vais pas venir... ça sert à rien. À l'école c'est comme ça. C'est la loi de la jungle, c'est la loi du plus fort. Si tu fais quelque chose, tu rentres dans les gens, tu deviens le bouc-émissaire.

LB : C'est ce que tu es ?

William : Non.

LB : T'es plutôt à ignorer les gens ?

William : À ignorer les gens... non, mais en fait, je m'abaisse pas à leur niveau, j'insulte, mais tout en restant poli. Je fais des allusions, je sais très bien comment prendre les gens, pour que eux ils savent que c'est une insulte, mais ils peuvent pas le dire. Certains ils s'en prennent plein la figure. Et moi je suis en train de rigoler, de sourire. Parce que si quelqu'un nous insulte, et que nous on insulte, ça va pas arranger les choses. En fait, il faut le remballer, mais d'une manière intelligente.

Cette capacité rhétorique de William n'est pas reconnue par l'école et s'exerce essentiellement en dehors de la classe. William Labov (1978), en étudiant le vernaculaire noir américain des ghettos dans les années 1970, observe qu'une des activités favorites des groupes de jeunes est la joute verbale et la maîtrise des insultes ou des vanes rituelles entre pairs. À la différence des jeunes observés par Labov, William ne joute pas avec des amis, il ne joue pas et il est seul contre plusieurs individus. Il doit donc faire très attention aux mots qu'il choisit ; il s'agit d'éviter de recevoir des coups et maîtriser l'art d'« insulter tout en restant poli ».

Pour William, les autres sont hostiles, c'est la « loi de la jungle ». Il se présente et se décrit comme différent, voire extérieur aux autres.

Déjà en institution spécialisée, il se distancie des autres élèves stigmatisé·e·s :

William : J'avais des problèmes graves et c'était dur parce qu'il y avait des gens qui étaient un peu timbrés et je me disais « mais qu'est-ce que je fais là ? » parce que moi j'étais normal et puis j'étais là... tous des fous.

Les autres sont « fous », il n'a pas sa place parmi eux : « envers ceux qui sont évidemment plus atteints que lui, [l'individu stigmatisé] a souvent la même attitude que les normaux adoptent à son égard » (Goffman, 1975, p. 128). Les élèves de la classe de William le qualifient d'ailleurs volontiers de « barge ». Les « fous » de l'institution sont remplacés par des camarades du collège auquel·le·s il donne des qualificatifs peu enviables : ses camarades sont « cons », « gamins », « immatures ». Bref, il n'est pas comme eux et elles, alors il s'isole.

William s'est spécialisé dans les arrivées tardives, l'école buissonnière, et il connaît les endroits où il peut se cacher dans le bâtiment pendant la récréation pour éviter de croiser les autres élèves. Le problème de l'absence est d'ailleurs la préoccupation principale des enseignant·e·s et des parents qui cherchent au moins à le faire venir à l'école. William justifie ses absences ainsi :

William : J'arrive pas à me réveiller. Par exemple ce matin, mon réveil a sonné, j'ai éteint mon réveil et je me souviens pas m'être réveillé pour l'éteindre alors je me suis réveillé à 10h.

LB : Mmmh, c'est embêtant.

William : Oui oui, je me souviens de rien, j'explique ça à la prof mais bon...

[...]

Des fois où on a congé à la cuisine, je vais me lever, mais je me dis que pour aller de 9h15 à 10h05, au milieu de la matinée, on a une petite période de 45 minutes qui va tout casser le sommeil, pour revenir chez nous...

On l'a compris, William fuit l'école et s'isole. Se pose alors inévitablement la question de ce qu'il fait lorsqu'il n'est pas à l'école :

William: Au début quand j'étais petit le problème, c'est que... moi là pour l'instant par rapport à ma situation sociale, on va dire, je suis pas quelqu'un qui va sortir dehors, je préfère rester chez moi, jouer à des jeux vidéo comme ça.

William ne respecte pas la première règle de l'école obligatoire: l'obligation d'y venir. Il pratique ce que Pierre Périer (2010) nomme l'«absentéisme manifeste et transgressif» (p.118), contrairement à d'autres élèves qui adoptent une stratégie de présence passive en classe. William garde ainsi une distance importante par rapport aux autres et se protège des attaques de l'école et des camarades; il a opté pour la stratégie de la «mise à distance des jugements scolaires» (Dubet, 2009, p.48). Les absences répétées lui permettent de se soustraire le plus souvent aux évaluations: il est difficile de faire une moyenne avec le peu de notes qu'il a, William est donc «en dehors» de toute comparaison avec une moyenne ou avec ses camarades. Pas de comparaison signifie moins de risques d'être déçu et de décevoir. William mobilise aussi des ressources pour limiter le jugement scolaire et les intrusions. Cela lui demande des efforts considérables: se cacher pendant les récréations pour échapper aux «cons», se faire convoquer avec ses parents (plusieurs fois durant l'année) pour expliquer ses absences, trouver de nouvelles justifications pour ses retards et devoirs non faits. La posture de William montre que ce que l'on apprend parfois en étant exclu comme lui, c'est le repli et la protection.

LE COLLECTIF D'ÉLÈVES

Le collectif d'élèves répond aux mêmes critères que le collectif de travail, il suppose confiance, loyauté, coopération et solidarité (Dejours, 1993). Il y a collectif de travail «lorsque plusieurs travailleurs concourent à une œuvre commune dans le respect de règles» (Cru, 1987, p. 46). Les règles ne sont pas les mêmes que celles qui régissent la classe : les bons résultats ne sont pas forcément valorisés, alors que la force physique peut être un atout. En se différenciant de la classe, le collectif permet aux élèves peu valorisé-e-s par l'école de se mettre en avant. Tout le monde ne souhaite pas forcément faire partie d'un collectif, c'est le cas de William. Comme dans les collectifs de travailleurs et travailleuses, le collectif d'élèves se construit souvent comme lieu de résistance face aux violences scolaires. Willis (1977/2011) le montre avec les bandes de «gars» qui créent une contre-culture pour échapper à l'emprise de l'école : ils sabotent, freinent le travail et perturbent les cours.

Le collectif en classe de développement

Il n'y a pas nécessairement eu de collectif dans le passé des cinq élèves. Il est par exemple difficile de parler de collectif lorsque l'on mentionne le rapport de William avec d'autres élèves. D'une part, il a changé d'établissement à de nombreuses reprises, a rarement

connu de moments scolaires stables; d'autre part, il s'est construit une identité de solitaire. Askan a beaucoup bourlingué et a connu des collectifs de façon éphémère. Paulo, Adriano et Mouna ont connu la vie de groupe en classe de développement. Le groupe-classe en classe D est certes un peu particulier: l'effectif est moindre et il regroupe, comme nous l'avons vu, un public très hétérogène dont les seuls points communs sont l'appartenance à un groupe d'âge et le peu d'amour pour l'école: les élèves auraient volontiers abrégé le collège vers treize-quatorze ans pour enfin travailler et montrer ce qu'ils et elles valent⁴¹.

Un collectif est difficile à construire: les élèves ayant décroché un préapprentissage, abandonné l'école, obtenu un stage en VSO ou étant exclu-e-s suite à une prolongation de scolarité refusée, quittent parfois leur classe durant l'année scolaire. L'absence d'enjeux et de perspectives d'avenir achève de créer une ambiance parfois explosive qui ne favorise pas la possible création d'une communauté. De plus, il peut être stigmatisant de s'identifier à un groupe si hétérogène et déqualifié. Pourtant, Paulo, Adriano et Mouna gardent un souvenir relativement bon de l'ambiance en classe de développement, de leurs ancien-ne-s camarades et de l'enseignante spécialisée.

La mise en place de stratégies défensives montre que s'est construite entre les élèves de classe de développement une solidarité souvent en opposition aux autres, élèves des classes normales qui les renvoient à leur statut d'élève de classe D. Paulo raconte comment lui et ses camarades faisaient taire les moqueries:

LB: Tu m'as dit tout à l'heure qu'on t'avait dit « sale DEV ».

Paulo: Ouais, c'était pas avec cette classe-là, avant [en classe de développement], avec Adriano et Reynald on se débrouillait bien avec les autres.

LB: Ça veut dire quoi?

Paulo: On allait leur parler quoi.

LB: Parler de façon musclée?

Paulo: Non, pas vraiment... mais après quand j'étais passé VSO, on était content, comme ça ils ferment leur... bouche quoi.

41 Ce constat est partagé par les cinq élèves.

Le collectif se construit ici en réponse au dénigrement. Il s'agit de restaurer un honneur bafoué :

Ces adolescents dans l'impasse scolaire développent plusieurs registres d'attitudes leur permettant de « garder la face », de se protéger du regard et du jugement des enseignants, afin de faire front contre ce qui affecte l'estime et l'image de soi, menace leur identité et compromet leur honneur. (Périer, 2010, p.114)

Lorsqu'ils et elles ont été intégré·e·s, les élèves ont été disséminé·e·s dans plusieurs classes de VSO et donc séparé·e·s. Ils et elles disent avoir gardé des rapports cordiaux, se saluent dans les couloirs, se retrouvent parfois dans certains cours (en gymnastique par exemple), mais cela ne va pas plus loin. Comme c'est souvent le cas, les groupes d'élèves existent parce que les élèves partagent une classe et ils se défont lorsque les élèves ne se côtoient plus régulièrement.

Lorsque je leur ai proposé de réaliser un deuxième entretien collectif, les cinq élèves ont refusé, me disant ne pas vouloir raconter ces histoires à autrui. Les propos tenus par certain·e·s envers des camarades, notamment au sujet du travail et du comportement, devaient probablement rester secrets.

Rupture du collectif et individualisation

C'est la réussite ou l'échec scolaire qui cause une rupture entre les élèves intégré·e·s. Aux alentours du mois d'avril, les jeux sont faits, chaque élève sait – sauf miracle ou accident – s'il ou elle obtiendra son certificat ou non. Le discours anti-école tenu jusqu'à présent, minimisant l'importance des résultats scolaires et des compétences acquises à l'école, s'estompe au profit d'un discours sur « l'occasion à saisir » : si certain·e·s n'obtiennent pas leur certificat, c'est qu'ils et elles n'ont pas su « saisir leur chance » :

LB: Tu penses quoi des autres, toi tu réussis mais les autres?

Paulo: C'est pas la même chose, enfin après, si on prend l'exemple des autres classes, Adriano et Bessim, c'est sûr qu'ils réussiront pas.

LB: Pourquoi?

Paulo: Ben ça a pas changé dans leur tête on va dire mais ça, c'est plus en dehors de l'école pis ben quand ils viennent à l'école, ben ils s'en foutent un peu quoi.

LB: Pour toi ça a changé dans ta tête?

Paulo: Ben oui, parce qu'avant j'étais un peu comme eux aussi. Comme j'ai eu un serveur⁴², j'ai arrêté de faire le con on va dire.

LB: Donc c'est pas une histoire d'intelligence ou de connaissance.

Paulo: Non, non, ils ont juste pas changé.

Au lieu de faire des bêtises, Paulo s'est trouvé un loisir « honnête », extérieur à l'école, qui lui fait dire qu'il a changé. Il est intéressant de noter que pour ces élèves, l'extérieur et l'intérieur de l'école sont interdépendants. Pour eux et elles, les événements vécus dans la cité ont une influence directe sur ceux vécus à l'école – notamment en ce qui concerne leur comportement. Celui ou celle qui fait des « conneries » dans le quartier n'arrivera pas à se tenir correctement à l'école et à bien travailler. Tel un alcoolique en plein sevrage, Paulo a changé son mode de vie, s'éloigne de son groupe qui a une mauvaise influence sur lui.

Même discours chez Askan: si certain-e-s échouent leur année, c'est qu'ils et elles n'ont pas saisi l'opportunité qui leur était offerte. Askan fait ci-dessous référence aux heures passées en classe Ressource durant lesquelles Adriano s'est plaint des problèmes qu'il rencontrait:

LB: Pourquoi tu penses que toi tu as réussi et pas les autres?

Askan: Ben, je pense que les problèmes, il faut trouver un autre moment pour parler de ça parce que si les élèves sont en [11^e] pis ils ont déjà trois points négatifs, c'est là qu'ils doivent savoir si c'est plus important l'école

42 Paulo gère un serveur informatique pour un jeu en ligne; il y héberge une centaine de joueurs.

ou les problèmes, pis ils verront si ils veulent de l'aide ou pas de l'aide, parce que les profs ils sont là pour aider, pis si tu commences à raconter tes problèmes, ben voilà.

L'utilisation de la classe Ressource comme lieu de parole a des limites. Selon Askan, il faut savoir s'arrêter et se mettre au boulot. Son discours paraît presque ironique quand on sait que durant les deux dernières années, il a chambré les enseignant·e·s, été en conflit avec son maître de classe, tenu un discours négatif envers les profs et l'école. « Saisir sa chance » coïncide avec la reconnaissance de son travail par les enseignant·e·s. On peut présumer chez Askan et Paulo le dialogue interne suivant : « les enseignant·e·s avaient raison », en somme, « j'ai été bête de ne pas l'avoir vu tout de suite ».

Dans l'extrait suivant, Askan revient sur son conflit avec son maître de classe :

Askan : Oui comme je vous disais, au début je me fâchais avec monsieur S. je disais que je voulais arrêter, il est toujours contre moi et tout et je discutais, mais c'était pas comme Adriano lui c'est tous les jours, mais moi je trouve qu'il a quand même abusé, parce que monsieur S. il nous a beaucoup aidé aussi, ça je me suis rendu compte. Au début de [11^e] aussi je me fâchais beaucoup et je venais pas à l'école, mais je me suis rendu compte tout ce qu'il m'a aidé. Franchement, moi, si il y avait pas monsieur S. je me serais fait virer de l'école avec tous les cours où j'étais sur le banc.

Askan se démarque clairement d'Adriano. Il est intéressant de noter que le discours d'Askan et Paulo ressemble beaucoup au discours que l'institution scolaire a tenu aux élèves au moment de leur intégration en VSO. Paulo et William résument ce « laïus pré-intégration » :

LB : Les profs, le directeur, ils t'ont expliqué pourquoi on fermait cette classe ?

Paulo : Le directeur, j'avais eu un entretien avec lui, il m'a dit que c'était pour nous, pour le certif aussi, qu'on veuille le passer, et il a dit que c'était une chance qu'on nous donnait, vraiment pour qu'on passe en VSO et on

essaie de passer le certif.

William: On nous a dit que c'était pour aider, laisser une chance aux jeunes qui étaient en développement pour pouvoir rentrer dans une classe de VSO [...]. Que c'était mieux pour tout le monde ceux qui avaient des problèmes, ben ils puissent avoir des appuis dans une classe Ressource.

«Laisser une chance», si cela sonne comme un espoir, c'est aussi une façon pour l'école de responsabiliser les élèves et de prendre un certain contrôle sur certain-e-s d'entre eux et certaines d'entre elles: «le discours sur la responsabilité de l'élève est aussi une manière indirecte de lui rappeler les obligations qui sont les siennes, une forme douce d'intériorisation du contrôle social» (Merle, 2005, p.5). Remettre les élèves en place, ces élèves qui en classe de développement n'avaient plus rien à perdre.

L'INTÉGRATION, UN PARCOURS DU COMBATTANT ?

Dans un processus d'intégration, rien n'est acquis, tout semble fragile et réversible. L'intégration n'est en rien une promenade de santé, mais ressemble plutôt à un parcours du combattant. Les élèves se retrouvent dans une situation paradoxale dans laquelle ils et elles cherchent à la fois à être normaux et normales tout en se heurtant à la persistance du stigmate, issu de longues années d'exclusion scolaire, qui les fige dans une anormalité. Alors qu'ils et elles cherchent une nouvelle place, les élèves reçoivent l'injonction de « rester à leur place ». À la manière de poupées russes, ils et elles empilent les statuts : celui d'« élève en difficulté » ou « handicapé·e », et celui d'« élève normal·e » qui doit rester dans la compétition scolaire et obtenir un certificat. Ils et elles sont donc en permanence en train de penser leur position, leur identité. Ils et elles sont prisonniers et prisonnières d'un autre paradoxe, car d'un côté ils et elles veulent que les enseignant·e·s et les camarades oublient leur stigmate et leurs difficultés scolaires afin de se mêler plus facilement aux normaux et normales et, d'un autre côté, l'absence de prise en compte et de reconnaissance de leurs difficultés, de lieu pour être entendu·e·s les met dans une situation compliquée. Alors que l'intégration ouvre des portes à ces élèves et tente de les récupérer de l'exclusion, elle les (ré)expose au risque d'échouer et de perdre la face. Dans ce contexte, « l'élève-funambule » n'a de cesse de penser ses actions et sa position pour tenir et ne pas (re)tomber. L'intégration et le travail sur soi qu'elle exige demandent une énergie considérable.

Le constat paraît sombre : l'intégration malmène-t-elle les élèves ? Suite à la lecture de ce livre, il serait aisé pour les détracteurs de

l'intégration de reprendre certains arguments à leur compte. Ils et elles pourraient argumenter qu'en sortant ces élèves de leur cocon, on les a mis en situation de vulnérabilité, forcé-e-s d'adopter une attitude difficilement tenable et de remplir un contrat impossible : celui de réussir sans en avoir les moyens. Pourtant, il convient de noter que ce n'est pas l'intégration (ou la réintégration) en soi qui pose problème, c'est l'exclusion – avec le placement en classe de développement – qui est à l'origine de la stigmatisation et engendre les difficultés inhérentes à l'exclusion et... plus tard à l'intégration. C'est en amont que « l'étiquetage des élèves lors de la procédure d'orientation produit des effets durables sur l'identité personnelle de l'enfant, qui en soi nécessitent une réparation... évitable dans le cas de l'école inclusive » (Payet & Rufin, 2012, p.66). Sans exclusion, l'intégration n'existerait pas. Si ce travail montre effectivement que l'intégration – du moins dans la situation observée – n'est pas la panacée, il est question d'en tenir compte pour rendre l'intégration plus facile. Autrement dit, il s'agit de ne pas voir cet argumentaire comme un travail de sappe de l'intégration des élèves mais une réflexion critique sur celle-ci.

À l'issue de ce travail, il convient surtout de prendre la parole des élèves au sérieux : malgré les difficultés et la mise en danger de soi que représente l'intégration, les cinq élèves ne retourneraient pour rien au monde en classe de développement. Ils et elles ont beau être critiques et parfois négatifs ou négatives sur leur intégration, aucun-e ne reviendrait en arrière. Être exclu-e est trop stigmatisant, trop coûteux : les difficultés rencontrées lors d'un retour dans le monde « ordinaire » le montrent. En mettant en lumière la légitimité de parole des élèves, cette recherche permet avant tout de montrer leur capacité réflexive sur leur situation et sur le monde qui les entoure. Ces jeunes sont des locuteurs et locutrices habiles, des communicateurs et communicatrices performant-e-s. On a pu le constater dans les nombreux extraits d'entretiens qui jalonnent ce travail : ils et elles jouent avec les mots, ont le sens de la répartie, choisissent leurs termes. Les élèves ne sont par ailleurs pas dupes de leur situation d'intégration, ni de leur avenir. Ils et elles sont loin de n'être que des marionnettes que le système intègre, des individus

faibles qui n'ont aucune marge de manœuvre. Au contraire, ils et elles font appel à des ressources considérables pour tenir en situation d'intégration, élaborent différentes stratégies de défense. J'ai relevé quatre figures d'intégration à partir du matériau empirique : « l'idiote », « les cools », « la discrète » et « le solitaire, l'absent », autant de postures, de stratégies pour faire, trouver et tenir sa place dans la classe, dans le groupe. Sans nier la position défavorable dans laquelle ces élèves se trouvent, les entretiens montrent qu'ils et elles sont acteurs et actrices de leur intégration malgré une marge de manœuvre étroite par laquelle faire leur place.

Finalement, compte tenu de la situation paradoxale, des ressources mobilisées et de la fragilité de la situation, il convient de se demander ce qu'est une intégration réussie.

Pour une grande majorité d'enseignant-e-s⁴³ et peut-être pour les parents, le certificat est un symbole de réussite. En obtenant leur diplôme de fin d'études, Mouna, Paulo et Askan ont « réussi » leur intégration⁴⁴. Ils et elles ont su se (re)mettre au travail et respecté, dans les grandes lignes, les règles de l'école, ont « rempli leur contrat » et ont su « saisir la chance » que l'institution leur offrait. Pour les élèves intégré-e-s également, le certificat est un symbole de réussite. Obtenir son certificat marque clairement l'appartenance au groupe des élèves normaux et normales, qui obtiennent un diplôme et non une attestation de fin d'études⁴⁵. Paulo et Askan ont adopté le discours de l'école en critiquant l'attitude de leurs camarades qui parlent trop de leurs problèmes, ne se sont pas mis au travail et n'ont

43 Dans la liste des objectifs de la classe Ressource, les enseignant-e-s ont voulu minimiser le certificat comme but à atteindre. La socialisation et l'estime de soi sont mises en avant. Cependant, même au sein de l'équipe Ressource, les enseignant-e-s considèrent le certificat comme une marque de succès de l'intégration.

44 Mon statut d'enseignant me permet de savoir qui a réussi ou non son certificat. De plus, les ancien-ne-s élèves reviennent souvent au collège pour revoir les enseignant-e-s et raconter la suite de leur parcours.

45 Une attestation de fin d'études n'est pas un diplôme, elle atteste uniquement d'une présence de l'élève à l'école durant un certain nombre d'années.

pas su saisir leur chance. Pour Goffman (1975), l'individu stigmatisé qui cherche à quitter son groupe fait des tentatives « d'épure-ment » par lesquelles « l'individu stigmatisé s'efforce non seulement de <normifier> sa conduite, mais aussi d'amender celle de certains de ses pareils » (p.129). En réussissant, ils se réapproprient le discours méritocratique, « que les meilleur-e-s gagnent ».

Pensent-ils et elles cependant qu'en obtenant leur certificat, ils et elles sont passé-e-s du côté des gagnant-e-s ? On pourrait croire qu'en réussissant, Paulo, Askan, Mouna ont fait oublier leur stigmaté et font maintenant partie des normaux et normales. Les élèves intégré-e-s ne sont pas dupes de la prégnance de l'étiquette « développement ». Paulo sait qu'il ira au SEMO, qu'il aura des difficultés à trouver un apprentissage, que rien n'est acquis. Même en obtenant un certificat, les élèves sont toujours sous la menace d'une réassignation à leur statut d'« élève handicapé-e ». Paulo et Askan sont conscients de la fragilité de leur intégration. Ils ont probablement « le sentiment qu'une réversion peut se produire à tout moment, alors que [leurs] défenses sont abaissées et [leur] dépendance accrue » (Goffman, 1975, p. 45).

J'ai revu Paulo une année après l'obtention de son certificat. Il peine à décrocher un apprentissage, il a pourtant fini premier de sa classe en mathématiques à l'OPTI (l'Office de perfectionnement et de transition, voir p. 81). Le bulletin scolaire qu'il doit présenter avec son CV le prêterite lourdement.

Qu'en est-il de William et Adriano, qui ont échoué au certificat ? Je n'ai pas revu William, mais j'ai recroisé Adriano aux abords du collège, une année après l'entretien. Ce dernier a décroché un apprentissage de mécanicien dans une prestigieuse entreprise de machines-outils. Pas un apprentissage de deux ans qui mène à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)⁴⁶ – ce que le conseiller en orientation et son maître de classe lui avaient conseillé de chercher –, mais un apprentissage de trois ans qui mène au cer-

46 Une AFP est un titre reçu à la fin d'une formation professionnelle duale qui dure deux ans alors que le CFC dure trois ou quatre ans. L'AFP s'adresse plutôt à des jeunes qui ont des difficultés scolaires.

tificat fédéral de capacité (CFC). Il est très fier, d'autant plus qu'il l'a trouvé tout seul, par ses contacts et en « tchatchant » à gauche et à droite, comme il le dit lui-même. Malgré l'échec aux examens de certificat, Adriano défie toutes les statistiques et montre qu'il a pu s'en sortir (dans sa vie professionnelle) en dehors de l'institution scolaire et mettre en avant ses compétences sociales, par ailleurs peu reconnues par l'école. L'exemple d'Adriano ne doit pas être généralisé et ne doit pas faire oublier la persistance des difficultés chez les autres élèves, y compris chez celles et ceux qui ont apparemment réussi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- B Bachmann Hunziker, Karin, & Pulzer-Graf, Patricia (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans les classes vaudoises*. Lausanne: URSP.
- Beaud, Stéphane, & Pialoux, Michel (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Fayard.
- Beaud, Stéphane, & Weber, Florence (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Bless, Gérard (2004). *Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse*. Dans Myriam De Carlo-Bonvin (Éd.), *Au seuil d'une école pour tous* (p.13-26). Lucerne: CSPS.
- Bonvin, Patrick (2010). *Réparer une société malade de ses exclusions?* *Prismes*, 13, 15.
- Bourdieu, Pierre (1993a). *La démission de l'État*. Dans Pierre Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (p.219-228). Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1993b). *L'ordre des choses*. Dans Pierre Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (p.81-99). Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, & Champagne, Patrick (1992). *Les exclus de l'intérieur. Actes de la recherche en sciences sociales, vols 91-92, 71-75*. Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bovey, Laurent (2011-2012). [Journal de terrain]. Document non publié.
- Broccolichi, Sylvain (1993). *Un paradigme perdu*. Dans Pierre Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (p.621-637). Paris: Seuil.
- C Caille, Jean-Paul (2000). *Qui sort sans qualification du système scolaire? Éducation et formation*, 57, 19-37.
- Charlot, Bernard (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Clouzier, Marie-Françoise (2006). *Une école inclusive pour le second degré*. *Reliance*, 21, 121-125.
- Crahay, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Cros, Françoise (2001). *La recherche professionnelle: épistémologie et écriture*. Dans Marie-Pierre Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p.117-134). Paris: L'Harmattan.
- Cru, Damien (1987). *Les règles du métier*. Dans Christophe Dejours (Éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (vol.1, p.29-49). Paris: CNRS.

- D Decourchelle, Denis (1994). Surdité, langage et identité. La nouvelle donne des jeunes générations. *Sciences sociales*, 12(3), 101-128.
- Dejours, Christophe (1993). Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail. Paris : Bayard.
- Delay, Christophe (2011). Les classes populaires à l' cole. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delhaxhe, Arlette, & Crahay, Marcel (2007). L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe, entre intégration et spécialisation. *L'éducateur*, numéro spécial, 4 mai 2007.
- Demaziti re, Didier, & Dubar, Claude (1996). Récits d'insertion et mondes socio-professionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l' cole en 1986. *Travail et emploi*, 69, 55-69.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2012). Rentrée scolaire 2012: repères statistiques. Repéré à <http://www.publidoc.vd.ch>
- Desrosiers, Hélène, Japel, Christa, Singh, Pooja, & Tétreault, Karine (2012). La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Repéré sur le site de l'Institut de la statistique du Québec: <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2011a). Formation dans le canton de Vaud. Repéré à <http://www.vd.ch/dgeo>
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2011b). Indicateurs de l'enseignement obligatoire à l'attention du Grand Conseil. Repéré à <http://www.vd.ch>
- Doudin, Pierre-André, Curchod-Ruedi, Denise, & Baumberger, Bernard (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignants et les enseignants? Dans Pierre-André Doudin & Serge Ramel ( ds), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Doudin, Pierre-André, & Lafortune, Louise (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans Pierre-André Doudin & Louise Lafortune ( ds), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* (p. 45-74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, Claude ( d.). (1987). *L'autre jeunesse. Stagiaires sans diplôme*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Dub t, François (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions? Dans Serge Paugam ( d.), *L'exclusion: l'état des savoirs* (p. 497-506). Paris: La Découverte.

- Dubet, François (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. Dans Denis Meuret (Éd.), *La justice du système scolaire* (p.177-194). Bruxelles: De Boeck.
- Dubet, François (2000). L'école et l'exclusion. *Éducation et sociétés*, 5, 43-57.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubet, François (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans Marie Duru-Bellat & Denis Meuret (Éds), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p.43-55). Bruxelles: De Boeck.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, Marie, & Mingat, Alain (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.
- E Eckhart, Michael, Haeberlin, Urs, Sahli Lozano, Caroline, & Blanc, Philippe (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt Verlag.
- F Felouzis, Georges (1991). Comportement de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège. *Cahier du CERCOCM*, 6.
- Felouzis, Georges, Charmillot, Samuel, & Fouquet-Chauprade, Barbara (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1), 33-55.
- Fortin, Sylvie (2000). *Pour en finir avec l'intégration*. Document de travail. Repéré à <https://depot.erudit.org>
- G Gaillard, Jean-Paul (2012). *Élèves et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Paris: ESF.
- Gilliéron Giroud, Patricia, & Ntamakiliro, Ladislas (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois. Analyse des besoins et description des projets*. Lausanne: URSP.
- Giust-Desprairies, Florence (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'alterité. Dans Mireille Cifali & Florence Giust-Desprairies (Éds), *Formation clinique et travail de la pensée* (p.11-36). Bruxelles: De Boeck.
- Goffman, Erving (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicapés*. Paris: Minuit.
- Goffman, Erving (1989). *Calmer le jobard. Quelques aspects de l'adaptation à l'échec* (traduit par Pascale Joseph). Dans Robert Castel, Jacques Cosnier, & Isaac Jacob (Éds), *Le parler frais*

- d'Erving Goffman (p.277-300). Paris: Minuit.
- Gremion, Lise (2012). Les coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé (Thèse de doctorat, Université de Genève).
- H** Haeberlin, Urs (1998). Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages. *L'Éducateur*, 8, 30-31.
- I** Intégration scolaire – Les jeunes sont absents du débat. Lettre à la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, et à la coalition Pour une intégration réussie (2011, 28 mars). *Le Devoir*. <http://www.ledevoir.com>
- K** Kohn, Ruth C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans Marie-Pierre Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p.15-40). Paris: L'Harmattan.
- Kuehni, Morgane (2011). *Le travail des sans-emploi: analyse sociologique de l'assignation à un programme d'emploi temporaire* (Thèse de doctorat, Université de Lausanne).
- L** Labov, William (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Minuit.
- Lamontagne-Müller, Louis (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuels et social du handicap dans le processus de persuasion* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg).
- Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris: Guérin/ESK.
- Lenoir, René (1974). *Les exclus. Un français sur dix*. Paris: Seuil.
- Lepoutre, David (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacob.
- Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO; RSV 400.02). Repéré à <http://www.vd.ch>
- M** Meirieu, Philippe (2008). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF.
- Merle, Pierre (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris: Puf.
- Mialaret, Gaston (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: Puf.
- Mills, Charles W. (1997). *L'imaginaire sociologique*. Paris: La Découverte. (Original publié en 1959.)
- Moro, Marie Rose (2012). *Enfants de l'immigration: une chance pour l'école*. Entretien avec Joanna et Denis Peiron. Montrouge, France: Bayard.
- Mosconi, Nicole (1995). *La mixité scolaire: une institution masculine*. *Les Cahiers du Mage*, 1, 17-24.
- N** Noël, Isabelle (2009). *À qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap: perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres*

enfants de la classe. Formation et pratiques d'enseignement en question, 9, 177-197.

- O Oberholzer, Virginie (2005). L'enfance inadaptée ou la «part maudite» de l'École vaudoise. *A contrario*, 3, 80-106.

Office fédéral de la statistique (OFS). (2011). Éducation et Sciences. Repéré à <http://www.bfs.admin.ch>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org>

- P Pansu, Pascal, & Bressoux, Pascal (2003). *Quand les enseignants jugent les élèves*. Paris: Puf.

Paugam, Serge (1991). *La disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: Puf.

Payet, Jean-Paul (1992). Ce que disent les mauvais élèves: civilités, incivilités dans les collèges de banlieue. *Annales de la recherche urbaine*, 54, 85-94.

Payet, Jean-Paul (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.

Payet, Jean-Paul (1997). Violence à l'école: les coulisses du procès. Dans Bernard Charlot & Jean-Claude Emin (Éds), *Violences à l'école. État des savoirs* (p. 101-115). Paris: Armand Colin.

Payet, Jean-Paul (1998). La «proximité» entre école et familles populaires: une figure idéologique

et une question pratique. *Éducation et formations*, 101, 39-48.

Payet, Jean-Paul (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3629>

Payet, Jean-Paul, & Giuliani, Frédérique (2010). Introduction: Rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralité de l'acteur faible. Dans Jean-Paul Payet, Corinne Rostaing, & Frédérique Giuliani (Éds), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles* (p. 7-19). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Payet, Jean-Paul, Giuliani, Frédérique, & Laforgue, Denis (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Payet, Jean-Paul, & Rufin, Diane (2012). *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*. Genève: Université de Genève.

Périer, Pierre (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Périer, Pierre (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Perrenoud, Philippe (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Perron, Roger (1972). *Les enfants inadaptés*. Paris: Puf.

- Petit, Christian (2001). De l'intégration scolaire. *Vie sociale et traitement*, 69, 35-39.
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). (2009). *Compétences des jeunes Romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP.
- R Roethlisberger, Fritz J., & Dickson, William J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenthal, Robert, & Jacobson, Leonore (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.
- Rousseau, Nadia (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 97-117.
- Rousseau, Nadia, Dionne, Carmer, Vézina, Caroline, & Drouin, Caroline (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32, 34-59.
- S Scelles, Régine (2009). Intégration scolaire, ce que les enfants en disent. Dans Simone Korff-Sausse (Éd.), *La vie psychique des personnes handicapées* (p.115-131). Paris: Érès.
- Schwartz, Howard, & Jacobs, Jerry (1979). *Qualitative Sociology. A Method to the Madness*. Londres: The Free Press.
- Service cantonal de recherche et d'information statistiques (SCRIS). (2011). *Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition. Résultats de l'enquête «choix2010»*. Communication statistique n°16, série Vaud.
- Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF). (2011). *Avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée. Rapport explicatif et avant-projet de loi*. Repéré à <http://www.vd.ch>
- Sözerman, Christine, Montagrin, Édouard, & Ticon, José (2008). *École de la réussite: exposé des motifs sur la question des filières et de la doublement à l'école dans l'école vaudoise*. Repéré à <http://www.spv-vd.ch>
- T Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaine*. Laval: Presses universitaires de Laval.
- Terrail, Jean-Pierre (2004). *École, l'enjeu démocratique*. Paris: La Dispute.
- V Vanoutrive, Johan, Friant, Nathanaël, & Derobertmeasure, Antoine (2011). L'injustice scolaire: quels sentiments chez les élèves? *Éducation et formation*, 295, 129-139.
- Vienne, Philippe (2004). Au-delà du stigmat: la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements

scolaires. *Éducation et sociétés*,
13, 177-192.

W Whyte, William H. (1996). *Street
cornersociety:lastructuresociale
d'un quartier italo-américain*
(traduit par Jacques Destrade,
Monique Destrade, Suzy Guth,
Jean Sevry & Danielle Vazeilles).
Paris: La Découverte. (Original
publié en 1943).

Willis, Paul (2011). *L'école des
ouvriers. Comment les enfants
d'ouvriersobtiennentdesboulots
d'ouvriers* (traduit par Bernard
Hoëpfner). Marseille: Agone.
(Original publié en 1977).

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	5
Préface	9
Introduction	15
1 Construction de l'objet et démarche méthodologique	25
Intégration scolaire : définitions, histoire et concepts	25
Croyances et résistances à l'intégration	28
La voix des élèves intégré-e-s : un <i>no man's land</i> de la recherche	30
Stigmates	32
Acteur faible, acteur affaibli	33
Le choix d'une méthode qualitative	34
Le terrain de recherche	36
Profils des élèves interviewé-e-s	41
Production des données et méthode d'analyse	42
2 Les élèves et leurs familles	45
Des familles populaires	45
Méfiance et remise en selle sociale	52
3 Les relations avec les enseignant-e-s et l'institution	57
Traîner des casseroles	58
Conflits, sentiment d'injustice et humiliation	60
La classe Ressource : entre travail et confidences	64
« Calmer le jobard »	66
4 Intégration en classe et travail	69
Les élèves ne travaillent pas plus qu'avant	70
Échouer c'est normal... réussir c'est tricher	72
Des statuts empilés	79

5	Quatre figures de l'intégration	83
	l'idiot	84
	Les cools	87
	La discrète	91
	Le solitaire, l'absent	93
6	Le collectif d'élèves	97
	Le collectif en classe de développement	97
	Rupture du collectif et individualisation	99
	 L'intégration, un parcours du combattant ?	 103
	 Références bibliographiques	 109
	 Table des matières	 117

