

**QUELQUES ASPECTS DES RELATIONS SOCIALES
DANS LE QUARTIER DU BLOSNE À RENNES**

**UNE CLASSE DANS UNE SECTION D'ÉTUDE SPÉCIALISÉE
AU COLLÈGE DE LA BINQUENAIIS À RENNES**

par **Martine Wadbled**

sous la direction de **Ida Simon-Barouh**

Centre d'Etude et de Recherche
sur les Relations Inter-Ethniques et les Minorités
(CERIEM)
Université de Haute Bretagne, Rennes 2
4, Place St Melaine
35000 Rennes

Septembre 1991

Table des matières

Les S.E.S. à Rennes

Première Partie

Organisation de la S.E.S. de la Binquenais 2

I - Organisation et orientation

II - La classe de 5e 7

Deuxième Partie

Le discours du directeur et les limites de son application 18

I - Les objectifs de la S.E.S.

II - L'équipe pédagogique

III - Les limites de la volonté d'intégration

Troisième Partie

Les relations 28

I - Règles de conduite et valeurs 28

II - L'appréhension des "autres" 30

III - Les relations dans le collège 35

IV - Les relations en classe 39

V - Relations élèves / enseignants de la S.E.S. 47

VI - Les parents et l'école 49

Conclusion 52

Les S.E.S. à Rennes

Les établissements concernés

Tous les établissements secondaires de Rennes ne possèdent pas de structure S.E.S. Les élèves de ces sections sont regroupés dans sept collèges publics :

- le collège de la Binquenais
- le collège des Hautes-Ourmes
- le collège des Chalais
- le collège Montbarot
- le collège de la Motte Brulon
- le collège Echange

Le secteur privé, à notre connaissance, est doté d'une S.E.S. au collège ST Vincent dans le quartier de la rue de Paris, dans le centre ville.

(Les enfants dits "du voyage" sont regroupés à l'école Jeanne Jugan dans le quartier Jeanne d'Arc)

Notre premier constat est le nombre majoritaire de ces sections dans les quartiers périphériques rennais : trois collèges dans le sud, deux au nord et nord-ouest, et un pour le centre ville .

Organisation de la S.E.S. de la Biquenais

I — Organisation et orientation

1. Les classes

Bien que les dénominations soient calquées sur le système général (5ème, 4ème, 3ème,), ce sont en fait les âges qui structurent la S.E.S.

On trouve ici trois niveaux tels que les définissent les textes :

— *Les moins de quatorze ans*

Ils sont regroupés dans une classe divisée en deux groupes, constitués selon l'âge et le niveau scolaire. La durée de séjour dans cette classe dépend de l'âge d'arrivée des élèves.

Les plus jeunes (12ans) y restent deux ans alors que leurs aînés (14 ans dans l'année), ayant atteint l'âge légal d'entrée dans la classe supérieure n'y resteront que un an. Si l'on s'en tient à l'âge, ces groupes correspondent aux classes de 6ème et 5ème du cursus ordinaire du secondaire. A la Biquenais, cette classe, les deux groupes confondus s'appelle 5ème 7.

L'enseignement dispensé est général : français, mathématiques, géographie, instruction civique, dessin, anglais, éducation physique, éveil (notions de sciences naturelles comme la connaissance du corps humain, les organes, les sens...).

— *Les moins de seize ans*

Nous trouvons là encore deux tranches d'âges mais réparties en deux classes distinctes (4ème et 3ème)

L'enseignement tient compte de l'orientation professionnelle et se décompose en un mi-temps d'enseignement général et un mi-temps d'enseignement technique comprenant des heures d'ateliers.

— *Les plus de seize ans ou C.I.P (classe d'insertion professionnelle)*

Sans être une classe de S.E.S. ,cette section y est pourtant rattachée. Elle permet aux élèves dits "en grande difficulté" de prolonger leur scolarité. Le rythme du travail diffère du reste du collège et se rapproche de celui que l'on trouve dans la vie active (35 à 39 heures par semaine). La semaine est découpée en trois temps: enseignement général et sport, ateliers, travail en entreprise. Cette "classe" à très

faible effectif (07 en 91) est constituée d'élèves de S.E.S. en échec . Ils quittent le collège dès qu'ils ont trouvé un emploi.

2. Le personnel

— *Direction*

Si l'ensemble du collège est sous l'autorité du principal, la direction de la S.E.S. est assurée par un directeur spécifique qui a suivi une formation dans l'enseignement pour l'enfance inadaptée pendant deux ans où l'accent est mis sur la psychologie de l'enfant.

Dans ce collège, le directeur a également la charge des classes C.P.P.N.

— *Les enseignants de la S.E.S. de la Biquenais*

A la différence des autres enseignants du secondaire, professeurs certifiés, les S.E.S. sont encadrées par des instituteurs et institutrices, qui ont suivi une formation appropriée, ainsi que des professeurs d'enseignement professionnel intégrés dans l'enseignement après avoir exercé pendant un certain nombre d'années leur métier dans la vie active. D'emblée, nous trouvons un personnel au statut différent de celui du collège. Nous verrons plus loin que ce point joue sur la conception du travail et la perception des enseignants par les élèves.

On trouve trois types d'enseignants dans les classes de S.E.S. :

- . Des instituteurs(trices) spécialisé(e)s, chargé(e)s d'enseigner les matières dites fondamentales (français, mathématiques, géographie, et anglais).
- . Des professeurs du collège intervenant dans les disciplines "annexes" (musique, éducation physique, "patrimoine" ou gallo)
- . Des professeurs d'enseignement professionnel en ateliers (menuiserie, peinture, employée de collectivités). Ils interviennent à partir de la 4ème.

Les textes officiels prévoient un personnel spécialisé et plus restreint en S.E.S. Nous verrons plus loin les raisons de cette politique de panachage dans ce collège.

3. Les locaux

Contrairement à d'autres collèges rennais, les S.E.S., à la Biquenais, n'ont pas de bâtiment ou d'étage attitré. Certaines salles sont réservées à leur usage exclusif, tandis que d'autres sont communes à l'ensemble des élèves . Les 5ème7 ont ainsi deux salles attribuées, mais comme les autres classes, fréquentent la salle

d'informatique, de musique, vidéo, le gymnase et le terrain de sport. Les 4^{ème} et 3^{ème} ont, en plus, les salles d'ateliers.

Arrêtons-nous aux différents locaux de la 5^{ème} .

— *Les salles attitrées :*

Deux salles presque contiguës leur sont réservées dans le bâtiment A du collège, au 2^{ème} étage. Elles sont séparées par une salle occupée le plus souvent par un cours d'anglais.

Chacun des deux enseignants s'est attribué une salle. Cette répartition suit celle du travail : le français et autres matières liées à la langue (instruction civique ou géographie, par exemple) se font dans la salle A 23 et l'enseignement de mathématiques et scientifique en A 25.

L'agencement de base est pratiquement le même dans les deux salles. Des tables individuelles alignées sur trois ou quatre rangées face au tableau. Au fond de la salle, des casiers permettent aux élèves de ranger leur matériel (cahiers, classeurs, livres). Dans chaque classe, une armoire renferme du matériel pédagogique utilisé par l'enseignant.

Le long des murs de la classe de français, sur une table : des dictionnaires à l'usage libre des élèves, alors que dans l'autre salle, on trouve des boîtes de fiches d'exercices en libre service à côté d'une table où sont posées des calculatrices à la disposition des élèves.

Pour chaque enseignant, un bureau placé près du tableau, contre la paroi.

En dehors de ce mobilier commun, et des accessoires spécifiques aux matières de base, la salle est décorée, selon le goût, la fantaisie, les centres d'intérêts de l'enseignant.

Dans la classe de "français", on fait également "dessin" et l'on trouve donc affichés les dessins des élèves de part et d'autre du tableau par exemple. Sur un autre mur, ce sont les poèmes composés par les élèves, et enfin, des panneaux à thèmes sont exposés tels "la guerre du golfe", "la course du rhum".

Notons aussi un alphabet qui a surplombé le tableau, de ses lettres de couleurs, jusqu'au mois de mars.

Dans l'autre salle, la dominante scientifique est assez marquée. Au coin du tableau est accroché le traditionnel matériel scolaire de couleur jaune de géométrie (équerre, règle, rapporteur), tandis que sur la tablette à craies du tableau est posé un panneau aide-mémoire des tables de multiplications. On trouve affichés aux murs des panneaux sur la sécurité routière, la campagne anti-tabac et l'alimentation ("la santé dans l'assiette", les "fromages de France"). Enfin, dans un renforcement, en hauteur, sont rangés les objets confectionnés par les élèves au cours de l'atelier menuiserie (petites voitures, boîtes, jeux de société).

Le mobilier, l'agencement et la décoration sont propres à ces classes. Les autres salles du collège sont, pour la plupart, aménagées selon un modèle classique: plusieurs rangées de tables à deux places et les murs sont nus.

Comparé à l'ensemble du collège, cet aménagement des classes de 5ème 7 confère une ambiance qui ressemble beaucoup plus aux classes de l'enseignement primaire que du secondaire.

Nous verrons, dans une autre partie, quelles conséquences cet aménagement peut avoir sur les élèves de S.E.S..

— *Les locaux communs avec les autres sections du collège*

Il s'agit :

- des lieux liés au sport : gymnase et terrain extérieur
- de la salle d'informatique (français et mathématiques)
- de la salle vidéo pour visionner un film à la veille des vacances par exemple.
- la salle de permanence, partagée simultanément avec les élèves des autres classes, lorsqu'un enseignant est absent ou en retard.

— *Les autres locaux*

Le travail par petits groupes, spécifique à cette classe s'effectue en associant les élèves sourds et leur enseignant. Il arrive donc que les élèves répartis dans les différentes salles par groupes, se retrouvent dans la classe des sourds profonds. Ils ont donc, ponctuellement, accès à cet espace contrairement aux autres élèves du collège.

La salle de "devoirs surveillés" du mercredi matin, assez représentative des classes du collège, mais ordinairement occupée par une classe de C.P.P.N. (Classe Pré-professionnelle de Niveau)

— *La cour*

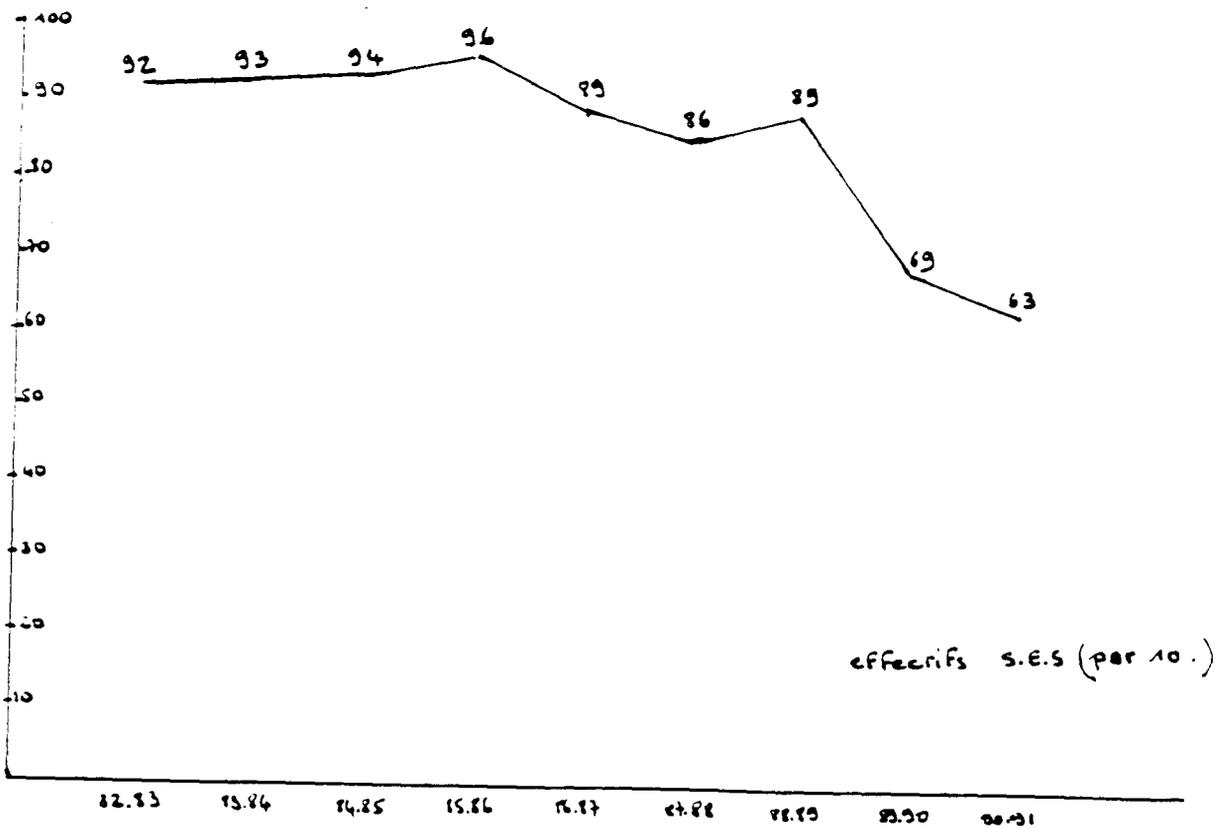
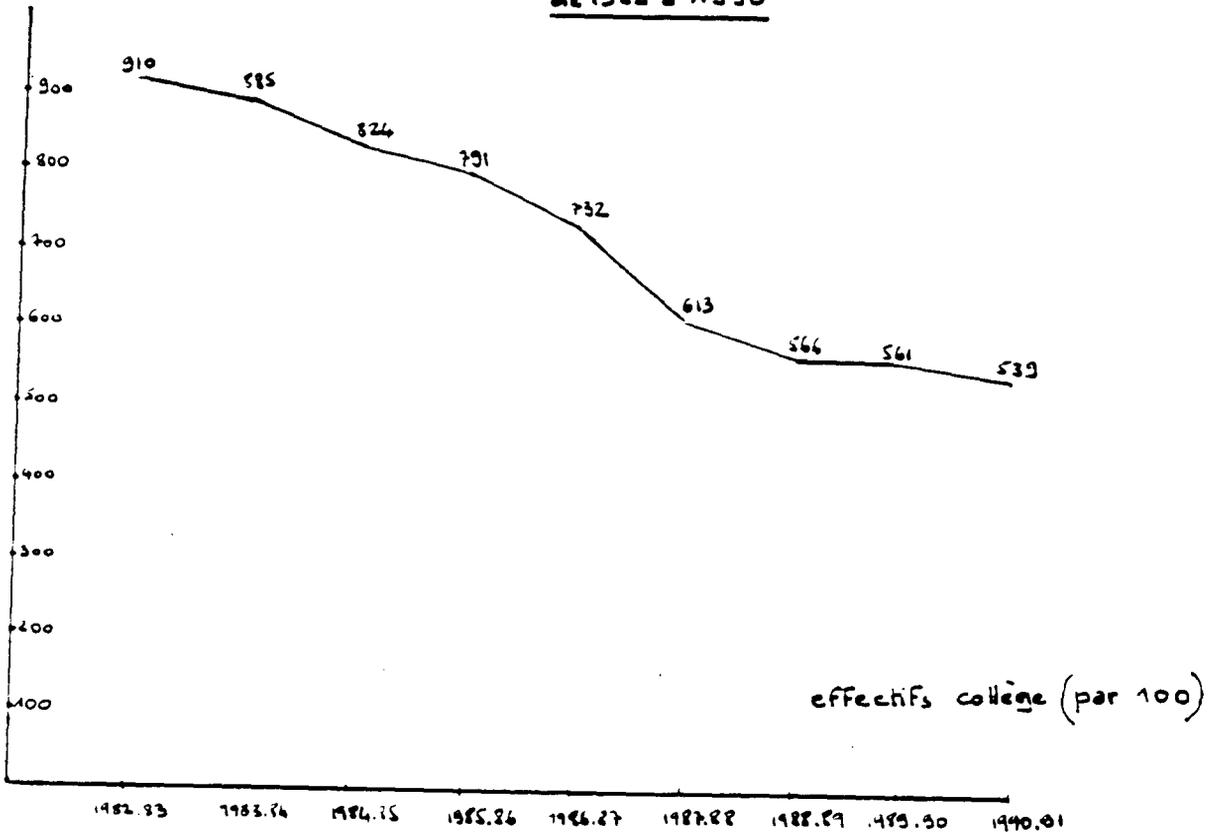
Tout en faisant partie des espaces communs et sans être un "local", la cour du collège est intéressante par sa codification.

En effet, des chiffres peints en blanc sur une grande surface du sol correspondent aux numéros des salles à l'usage de l'ensemble des élèves qui fréquentent l'établissement.

Aux arrivées du matin et de la mi-journée, ainsi qu'après les récréations, les élèves, postés près du numéro de la salle où ils vont avoir cours, attendent que le professeur vienne les chercher. Les élèves de S.E.S. doivent aussi se conformer à cette convention, et se regrouper près des chiffres A23 et A25. Mais, à la différence des autres élèves, c'est leur seul point de regroupement puisque la plus grande partie de leur temps scolaire se passe dans l'une ou l'autre de ces salles.

Evolution des effectifs Collège. S.E.S.

de 1982 à 1990



4. Les effectifs

— *Le recrutement lié à la structure*

Pour la plupart d'entre eux, comme pour les élèves des autres classes du collège, la proximité géographique détermine l'inscription au collège. Il faut, cependant, prendre en compte d'autres facteurs.

1. Les S.E.S. ne sont pas présentes dans tous les collèges à Rennes ; c'est donc le collège le plus proche, auquel est rattaché cette section, qui sera choisi, élargissant ainsi l'aire de recrutement des élèves par comparaison avec le recrutement des classes ordinaires.

2. Le collège de la Binquenais présente la particularité d'être pourvu d'une structure accueillant les élèves déficients auditifs, en classes intégrées ou non.

Les élèves sourds orientés en S.E.S., à Rennes, sont regroupés dans ce collège et viennent, soit du quartier ou d'autres quartiers rennais, soit d'autres villes (Dinard par exemple pour un élève).

Là encore, c'est un facteur d'élargissement du recrutement, mais aussi de méthodes pédagogiques.

3. On rencontre enfin, le cas d'enfants placés en foyer d'accueil dans un autre quartier, et inscrits au collège de la Binquenais.

Si comme pour l'ensemble du collège, la proximité de l'habitat détermine l'inscription en S.E.S., nous remarquons que l'aire de recrutement est élargie par les spécificités mêmes de cette section et du collège.

— *Les chiffres globaux et leur évolution¹*

Pour l'année 1990-91, les S.E.S. de la Binquenais, ont un effectif global de 63 élèves (C.I.P. inclus), pour 539 dans le collège. La proportion d'élèves de S.E.S., pour cette année est donc de 9,55%.

Si l'on examine l'évolution des effectifs S.E.S du collège depuis 1982-83, on s'aperçoit que ceux-ci sont en pourcentage inversement proportionnel à l'évolution des effectifs du collège. Ils constituaient, en 1982 : 9,14% d'un effectif global de 1002 élèves ; un mouvement continu jusqu'en 1988-89, où ils représentent 15,72% des 643 élèves de la Binquenais.

A partir de l'année suivante, un mouvement descendant s'amorce car ils sont 12,29% en 89 et 9,55% en 90-91 verra remonter la courbe avec un effectif augmenté de dix par rapport à cette année.

1989-90 est une année qui vaut la peine qu'on s'y arrête. Cette année là, l'effectif S.E.S accuse une baisse de 20 élèves alors que pour les autres années, les variations positives ou négatives ne dépassent pas généralement 3 (l'année 1986

¹ Nous nous appuyons sur les données fournies par le collège et éventuellement modifiées par des chiffres réactualisés, également issus du collège.

EFFECTIFS S.E.S. & C.I.P. ANNEE 1990-1991
PAR CLASSES ET NATIONALITES

Pays CLASSE	MAROC		ALGERIE		TURQUIE		LAOS		CAMBODGE		TOTAL NATION.		TOTAL CLASSE (ETRANGERES)	FRANCE	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀		♂	♀
5 ^{ème}	2			1		2					2	3	5	9	8
4 ^{ème}	1	1					1				2	1		11	5
3 ^{ème}			1								1		1	7	6
C.I.P.		1								1		2	2	6	
TOTAL	3	2	1	1		2	1			1	5	6	8	33	19
	5		2		2		1		1	11			11	52	

♂ : garçons
♀ : filles

sort aussi de la moyenne par une baisse d'effectif de 7 élèves, un chiffre quand même éloigné de celui de 1989).

Il est difficile à la seule lecture de données chiffrées d'avancer une explication, mais on peut se poser la question de savoir si la variation des effectifs a pour origine le seul examen des cas des élèves, ou si l'image du collège à l'extérieur n'y est pas pour quelque chose. Des effectifs à la baisse avec un fort pourcentage de S.E.S., ne donne pas à un collège une bonne image. En l'absence d'autres éléments d'analyse, c'est une hypothèse qui ne nous semble pas trop fantaisiste, quand on sait l'importance qu'a l'image d'un établissement scolaire aux yeux de la population et aussi pour les enseignants. Les propos des uns et des autres nous l'ont confirmé.

On peut donc émettre l'hypothèse, mais il faudrait pouvoir la vérifier : des élèves orientés en S.E.S en 1987 ou 1988, l'auraient-ils tous été en 1989 ? C'est une remarque qui a son importance au regard de ce qu'implique l'orientation dans cette section.

— *La répartition par sexes et par nationalités*

38 garçons, 25 filles

52 Français (33 garçons, 19 filles)

11 étrangers (5 garçons, 6 filles)

Parmi les étrangers :

-7 élèves (4 garçons, 3 filles) ont des parents venant des pays du Maghreb : 2 Algériens et 5 Marocains. La collectivité marocaine étant la plus nombreuse à Rennes, ceci explique en partie, mais en partie seulement leur représentation majoritaire. Il importe également de ne pas négliger les aspects sociaux et culturels.

-2 élèves (2 filles) de Turquie. Elles ont cette particularité d'être soeurs et dans la même classe. Le caractère limité, dans le temps et le lieu des données ne nous permet pas d'expliquer le petit nombre d'élèves turcs en S.E.S.

-2 élèves (1 garçon, 1 fille) viennent d'Asie du Sud-Est, respectivement du Laos et du Cambodge. Notons que l'élève laotien est un malentendant. Ces deux élèves ont en commun un passé dramatique, traumatisant et dont les séquelles expliquent la présence dans cette section. Les enfants originaires de cette aire géographique sont rarement présents en S.E.S. Là aussi, la dimension sociale mais surtout culturelle joue un rôle non négligeable.

Hormis ces deux élèves qui ont le statut de réfugiés, tous les autres sont des enfants issus de l'immigration.

Il faut ajouter à cet effectif, la section des sourds comprenant 4 élèves (3 garçons, 1 fille) tous français. Ces élèves disposent d'une classe qui leur est propre mais sont parfois regroupés avec ceux de la 5ème de S.E.S.

Nous constatons d'emblée un nombre de garçons plus élevé que de filles sur l'effectif global mais la répartition est presque équilibrée pour les étrangers.

D'autre part, ces premiers chiffres nous indiquent que la proportion d'étrangers dans la S.E.S. est légèrement supérieure à celle du collège 11 sur 63 contre 82 sur 539 au collège. C'est-à-dire un peu plus d'un élève sur six est étranger ou né de parents étrangers au collège, alors que pour la S.E.S., la proportion est d'un peu plus de un pour cinq.

Cette différence peu significative si l'on s'en tient à la comparaison des effectifs globaux, prend une autre dimension lorsqu'on prend en compte les critères d'orientation comme nous le verrons un peu plus loin

— *Les catégories socio-professionnelles des familles*

La comparaison des chiffres entre collège et S.E.S., montre que les catégories correspondant à des situations sociales défavorisées sont plus représentées dans la S.E.S que pour le reste du collège :

. Les inactifs-chômeurs constituent 25,8% des familles des élèves de S.E.S, contre 17,4% pour les élèves du collège.

. La catégorie D.D.A.S.S. concerne 2 élèves de S.E.S. et aucun du collège. Près d'un tiers des élèves de S.E.S. sont issus de familles de catégories socio-professionnelles liées à une situation sociale globale souvent défavorisée.

. La catégorie "ouvriers" est équilibrée : environ 1/3 des familles du collège et de la S.E.S.

. Les employés sont deux fois plus nombreux pour les élèves du collège : 24,2% en S.E.S., et 55,7% au collège.

La comparaison de ces données nous permet de dire que l'on trouvera, plus aisément, dans une famille d'ouvriers : des enfants dans une S.E.S. et au collège, que dans une famille d'employés. Il faut, en effet, tenir compte du fait que les élèves étant, pour partie, des frères et sœurs, le nombre de familles est inférieur au nombre d'élèves.

Ces catégories représentent l'essentiel de la population du collège. Les catégories supérieures sont en proportion moindre, et les élèves de S.E.S. encore moins concernés que ceux du collège.

Le rapport entre les catégories socio-professionnelles et le nombre d'élèves dans un cursus ou un autre, est donc inversement proportionnel : plus la situation est élevée et moins les élèves sont nombreux en S.E.S et réciproquement. Et l'on inverse la proposition pour les élèves du collège.

— *Les situations matrimoniales*

Nous ne disposons que de données succinctes sur la situation matrimoniale des familles des élèves. Elles nous ont également été fournies par le collège et portent uniquement sur la forme de la famille, soit : monoparentale ou non.

Ainsi, 127 des 533 élèves du collège sont issus de familles monoparentales alors que 44 élèves sur 63 sont dans le même cas en S.E.S.

Cela représente un écart assez considérable : un peu moins d'un quart pour le collège (23,8%) et plus de deux tiers des élèves de S.E.S.(environ 70%).

Pour résumer la composition des effectifs de la S.E.S. : un élève de cette section est le plus souvent : un garçon, issu d'une famille monoparentale et ouvrière ou de catégorie dite "défavorisée".

5. Orientation en S.E.S.

Les textes de base de S.E.S. datent de 1967, année de leur création. Ils stipulent que cette section est réservée aux élèves présentant une "déficience intellectuelle légère", établie à partir de tests psychologiques, soumis aux enfants en difficulté scolaire. Le passage de ces tests nécessite, de façon impérative l'accord des parents.

Le handicap intellectuel est le facteur explicatif de la situation d'échec scolaire. Au départ, mises en corrélation, ces deux notions sont parfois (souvent?) dissociées, dans les faits, élargissant ainsi les conditions d'accès en S.E.S. Dès lors, les élèves doivent, en grande partie, à l'étiquetage "échec scolaire", leur orientation dans cette section.

Notons à ce propos qu'il revient à une commission spécifique de statuer sur l'entrée ou non d'un élève en S.E.S. "Notre inspecteur est particulièrement vigilant au respect des textes!" dit le directeur. Une remarque qui nous laisse à penser que selon les inspecteurs, les effectifs, en S.E.S. pourraient varier. Les élèves écartés par l'un pourraient ainsi être admis par l'autre.

A la Binquenaïs, le responsable de la S.E.S., estime qu'à peu près un élève sur deux correspond à la définition des textes (c'est-à-dire débile léger). Pour l'autre moitié des élèves, l'échec scolaire dépend de conditions socio-culturelles, psychologiques ou médicales particulières ; certains de ces aspects pouvant se combiner.

Si l'on s'intéresse aux élèves étrangers concernés, par ce cas de figure, on remarque qu'ils sont en relativement forte proportion. En effet, pour une très large majorité, *l'orientation en S.E.S. est explicitement liée à une lacune linguistique. Celle-ci est donc mise sur le même plan que la déficience intellectuelle, c'est-à-dire un handicap à part entière.*

Prenons les élèves de 5ème de S.E.S., par exemple. Sur les cinq élèves étrangers de cette classe, quatre sont estimés “d’intelligence normale” (l’un étant même situé dans la zone “moyenne forte”) mais comme on estimait leur maîtrise du français insuffisante, l’orientation en S.E.S. leur a été conseillée. Un seul est évalué “à la limite de la zone de normalité”, c’est-à-dire d’intelligence normale.

Il semble que cette situation de fait ne soit pas spécifique au collège de la Binquenais, puisque des textes récents (février 1989) consacrent un paragraphe aux élèves étrangers : “...Force est de constater que la S.E.S. est encore trop souvent sollicitée pour des élèves que rien ne prédestine à recevoir un enseignement spécialisé. La sur-représentation des étrangers, maîtrisant mal la langue française en est un exemple. L’admission de tels élèves en S.E.S., qui gagneraient à bénéficier au collège de structures linguistiques adaptées, est un abus”. Un texte plus récent encore, (circulaire n° 90-065 du 20 mars 1990) revient également sur ce point avec un peu plus de nuances : “ la C.C.S.D. (commission de circonscription du second degré) évite d’admettre des élèves dont l’échec n’est dû qu’à des problèmes de comportements ou de maîtrise de la langue”.

Notons que ce qui était un abus en 1989 est seulement à “éviter” en 1991. Par ailleurs, la notion même de déficience intellectuelle est controversée, par les anthropologues, depuis longtemps et dans les textes mêmes, depuis peu. Les tests psychologiques, on le sait, n’échappent pas à une certaine imprégnation culturelle (des tests dits de “free culture” ont d’ailleurs été élaborés pour contrecarrer l’incidence culturelle qui biaise les résultats des tests classiques). Il est intéressant de soulever la question de l’influence culturelle sur les réponses d’un élève à certains tests psychologiques, bien que nous ne nous y soyons pas attardé dans le cadre de cette étude.

Mais, nous avons conscience du caractère partiel et restreint de cette observation et, n’excluons pas l’hypothèse que ce fait ait pu avoir une quelconque influence, ici ou ailleurs.

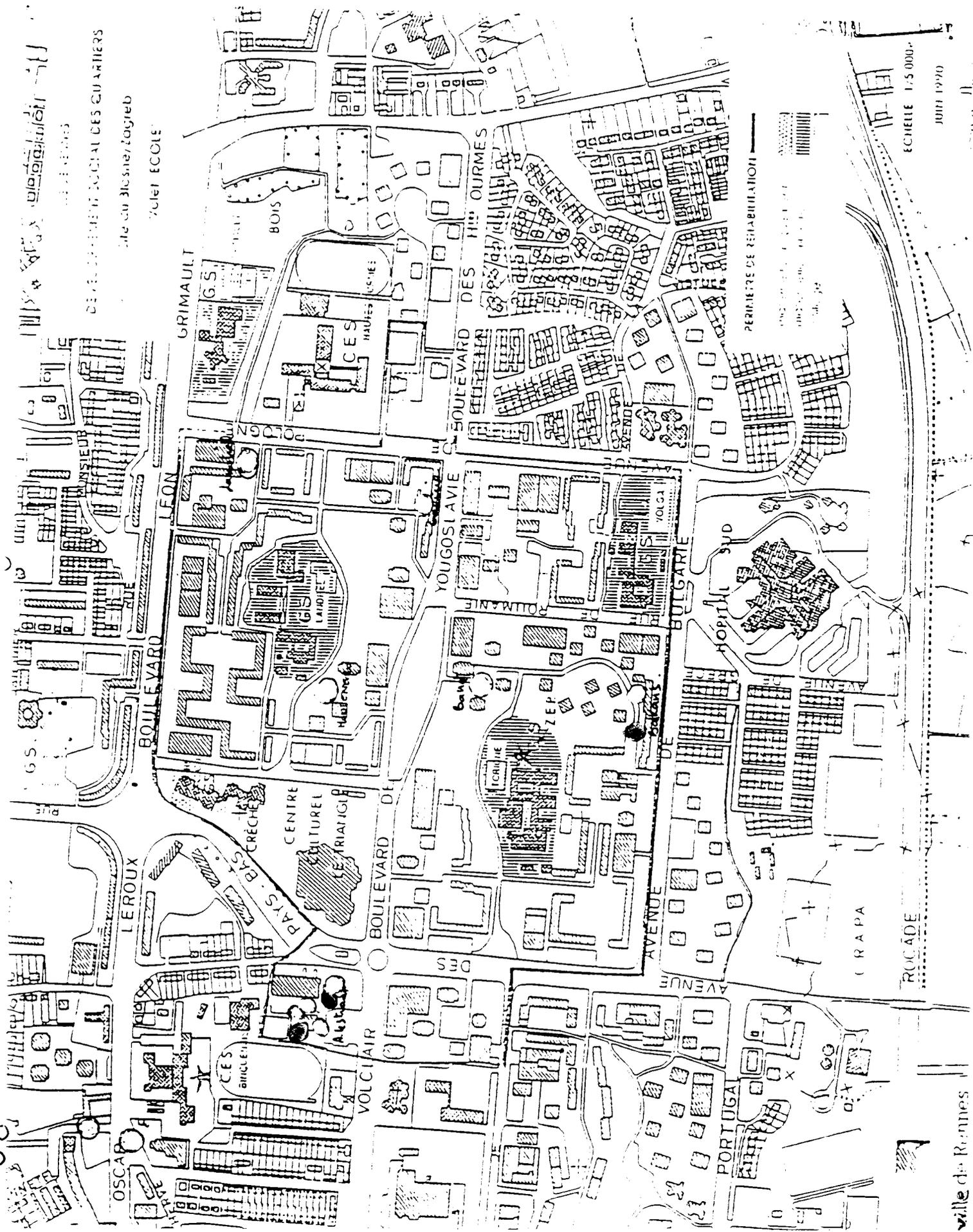
Hormis cet aspect particulier qu’on peut rattacher aux étrangers, d’une façon plus générale, les critères de définition de ce type de déficience sont remis en cause, et les textes en font mention : “Ainsi, les acquis récents de la recherche ont conduit l’Organisation Mondiale de la Santé à définir des critères qui remettent en cause le concept de déficience intellectuelle légère tel qu’il était admis jusqu’à présent.” (B.O. n°7 du 16-02-89 p. 467).

Pour plus de précisions, ceci se traduit par les abandons : “du caractère irréversible de certains troubles cognitifs” et “de la limite a priori au développement de chaque élève” (B.O. n° 47 du 20 - 12 - 90).

Ces changements prennent place dans une restructuration globale de l’enseignement “spécialisé”, qui va, d’ailleurs, perdre cette dénomination à connotation psychologique, pour une nouvelle qui semble moins stigmatisante : “enseignements généraux et professionnels adaptés”.

- MAROC : ◐
- TURQUIE : ○
- ALGERIE : ◑
- FRANCE : ○

LA POTERIE ○



DEVELOPPEMENT SOCIAL DES QUARTIERS

Site du Blesme/Tagreb

Volet ECOLE

ECHELLE 1:5 000

JUIN 1970

ville de Rennes

Les S.E.S. laissent la place aux S.E.G.P.A. L'“adapté” se substitue au “spécialisé”...mais adapté à quoi ?

II — La classe de 5ème 7

1. Les effectifs

Cette classe comprend 22 élèves de douze à quatorze ans, répartis en deux groupes égaux, en nombre.

La répartition filles / garçons est équilibrée (11 / 11) Les Français sont 17 et les 5 étrangers se répartissent comme suit : 2 Marocains, 1 Algérienne, 2 Turques.

Trois d'entre eux sont nés en France, le quatrième est arrivé du Maroc à l'âge de un an et demi et la naissance de la cinquième en Turquie est due à la date des vacances annuelles passées au pays par la famille.

Pour la majorité des élèves, l'itinéraire scolaire est marqué par “l'échec”.

15 d'entre eux(12 Français- 3 étrangers), sont passés par les classes de perfectionnement du primaire.

5 (3 Français- 2 étrangers), ont suivi la voie ordinaire, avec quelques difficultés (au moins un redoublement au cours préparatoire ou au cours moyen).

2. Quelques données socio-démographiques

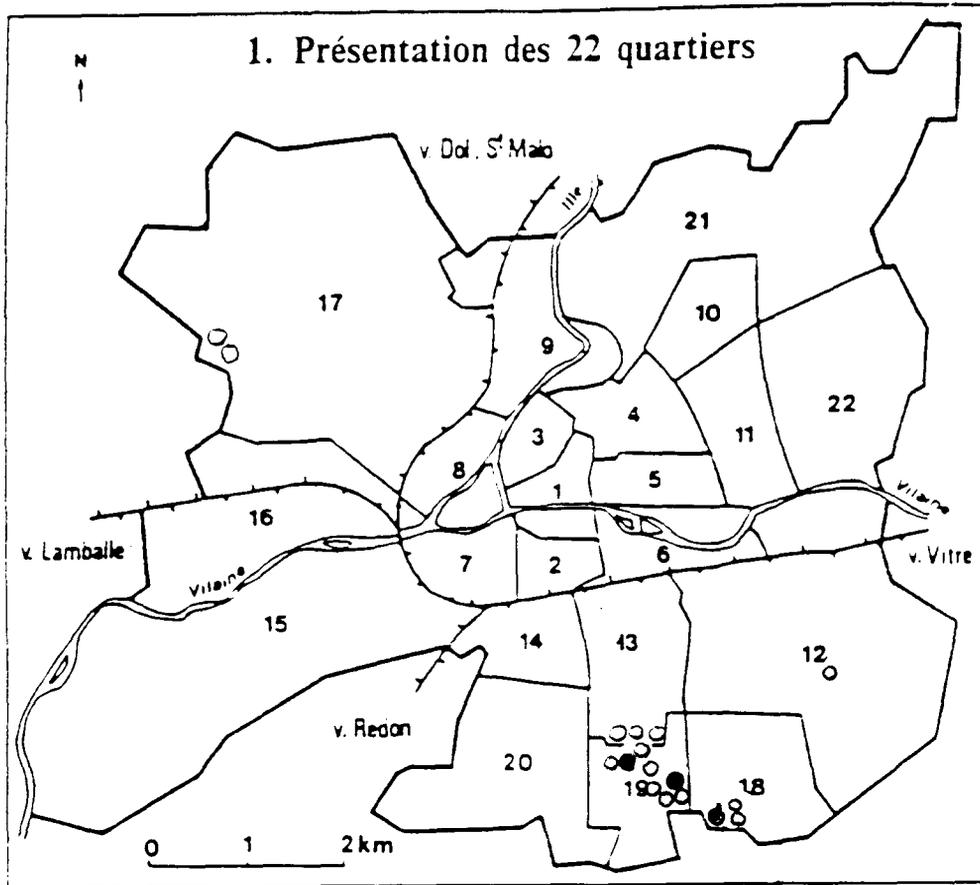
Nous reportons ici quelques éléments qui nous permettront de cerner un peu mieux les élèves de cette classe.

—localisation géographique et habitat

La majorité des élèves habite dans les quartiers proches du collège.

- 8 élèves à moins de 100m du collège
- 3 élèves au Landrel (dont deux, à proximité du collège des Hautes-Ourmes)
- 2 élèves à Torigné
- 1 élève avenue d'Italie
- 3 élèves à Ste Thérèse
- 1 élève se partage entre le Banat et Vern/Seiche
- 1 élève à La Poterie

Nous n'avons pas inclus dans ces données les quatre élèves sourds profonds qui, bien qu'administrativement rattachés à cette classe, sont plus souvent ensemble dans une classe distincte. Trois d'entre eux résident hors de Rennes :



N° nom du quartier

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| 1. Centre | 14. Villeneuve-la-Madeleine |
| 2. Colombier - Champ-de-Mars | 15. Cleunay - La Prévalaye |
| 3. Dinan - St-Malo | 16. Lorient - St-Brieuc |
| 4. Fougères - Sévigné | 17. Villejean - Beauregard |
| 5. Thabor - Paris | 18. Le Landrel - Torigné |
| 6. St-Hélier - Vélodrome | 19. Italie |
| 7. Arsenal - Redon | 20. Bréquigny - Les Chalais |
| 8. Bourg L'évesque - La Touche | 21. Patton - Les Gayeuilles - Baud |
| 9. Nord - St-Martin | 22. Les Longchamps - Beauneu |
| 10. Maurepas | |
| 11. Jeanne-d'Arc | |
| 12. Vern - Poterie | |
| 13. Ste-Thérèse | |
- limite des quartiers
 — SNCF

Source : INSEE/AUDIAR.

Mélesse, Dinard, et St Malo. Seule, la quatrième, est domiciliée à Rennes, dans le quartier du Blosne.

Ces 19 élèves résident donc dans un périmètre relativement proche du collège. Les raisons d'inscription dans ce collège sont la proximité d'une S.E.S, pour les élèves les plus proches. Mais aussi des élèves dont les parents qui auraient préféré une inscription dans le secteur privé, n'ont pas pu le faire, faute d'être acceptés d'une part, ou parce que la structure n'était pas adaptée aux déficients auditifs.

Pour un des élèves résidant à proximité du collège des Hautes-Ourmes, la raison invoquée est la meilleure réputation du collège de la Binquenais où "les élèves sont mieux surveillés, les professeurs plus sérieux..." selon l'opinion d'un parent. L'élève domiciliée à la Poterie est une "sourde sévère" et n'a pas été acceptée ailleurs (faute de structure adéquate) où ses parents auraient préféré l'inscrire.

Les 3 autres en sont plus éloignés :

- 2 élèves à Villejean
- 1 élève à Corps-Nuds

L'élève de Corps-Nuds, asthmatique sérieux, a été inscrit dans ce collège, parce qu'il était proche de l'hôpital Sud. Parmi les élèves de Villejean, l'une vient d'y emménager et continue à La Binquenais la scolarité qu'elle y a commencé, et l'autre, dans un foyer à villejean, a été inscrite là, volontairement loin du foyer, par les éducateurs, semble-t-il.

Sans que cela soit un phénomène d'importance, nous voyons que la spécificité S.E.S. que nous avons soulignée comme élargissant l'aire de recrutement est présent : défaut de S.E.S, dans l'enseignement privé, pas de structure pour sourds, raisons médicales.

Les élèves étrangers ont cette caractéristique de résider, pour trois familles sur les quatre dans l'environnement très proche du collège. La quatrième n'est pas très éloignée non plus puisqu'elle est à Torigné.

La grande majorité habitent dans des appartements, dans une tour (11 sur 16), dans un petit immeuble pour les autres. Les étrangers sont, pour trois familles sur quatre logés dans des tours et la quatrième, dans un petit immeuble.

Les maisons ou pavillons sont moins nombreux, 4 à 6 selon les recoupements que nous avons pu faire puisque nous n'avons pas de données sûres pour deux élèves.

Nous ne développons pas plus avant sur cette question de l'habitat car nous y reviendrons dans une étude ultérieure sur le quartier.

— *Situation familiale*

Les vingt-deux élèves se répartissent dans vingt-et-une familles, deux élèves étant des sœurs.

Nous opérons d'emblée la distinction : Français / étrangers, car elle nous montre un rapport intéressant, même si la petite taille de la population considérée nous incite à la modération dans la réflexion.

. Les étrangers : les quatre familles sont toutes composées des deux parents mariés et de cinq à huit enfants (1 famille de 5 enfants, 2 de 6, 1 de 8).

. Les Français : la situation est plus complexe. Pour neuf familles sur dix-sept, les deux parents sont présents, de manière intermittente pour l'une d'entre elles, cependant.

Dans six familles, un parent est présent : cinq divorces et un veuvage.

Deux élèves sont accueillis en dehors de leurs familles d'origine (toutes deux divorcées d'ailleurs). L'un d'eux est dans une famille d'accueil depuis plusieurs années, et l'autre, en foyer D.D.A.S.S. depuis septembre 90.

On compte donc Neuf familles "classiques" et huit familles décomposées ou différentes.

Les fratries, chez les Français se décomposent comme suit :

- . 11 familles de 1 à 3 enfants (1 de 1, 6 de 2, 4 de 3)
- . 6 familles de 5 à 8 enfants (dont 3 familles de 5 enfants, 1 de 6, 1 de 7, 1 de 8)

Notre constat est donc celui d'une composition familiale "classique" avec un nombre d'enfants assez élevé dans les familles étrangères, alors que pour les Français, la stabilité est moindre ainsi que le nombre d'enfants.

— *Les milieux socio-professionnels*

Nous reprenons la distinction précédente Français / étrangers.

Sur les quatre familles étrangères, trois pères sont ouvriers du bâtiment et un, en chômage de longue durée. Toutes les mères sont au foyer.

La catégorie socio-professionnelle la plus représentée est également celle des ouvriers et employés, pour les familles françaises. Une famille se distingue un peu de l'ensemble avec un père occupant un poste à responsabilité à l'office H.L.M. Un seul père, à notre connaissance, est en situation R.M.I. Les femmes, si l'on compare avec les situations des étrangères, sont un peu plus nombreuses à travailler: quatre occupent des emplois, une est à la retraite, et six sont "au foyer" (nous n'avons pas de données pour toutes et il faut tenir compte de la situation des enfants placés).

Ces données, bien que succinctes, montrent une disparité faible des catégories socio-professionnelles qui nous donnent un éclairage partiel des situations familiales. Pour mieux les cerner, il faut compter non seulement avec des

facteurs économiques mais aussi sociaux propres à chaque famille comme par exemple le divorce, l'alcoolisme ou la délinquance.

Remarque : Il semble qu'à catégorie comparable, la situation sociale peut changer, pour peu que l'on tienne compte des effets du divorce par exemple ou de l'alcoolisme comme c'est le cas pour deux familles. L'une de ces familles d'alcooliques où les deux parents sont présents et où le père travaille, nous a semblé être plus défavorisée qu'une autre où la mère est seule, mais non alcoolique, et sans travail. Sans nous étendre sur cet aspect, il nous semble cependant que le milieu social joue un rôle dans l'orientation des enfants en S.E.S., les parents n'ayant pas toujours eu une relation positive avec l'institution scolaire, et n'étant pas toujours au courant de ses rouages. Le seul parent que nous ayons vu s'intéresser à la pédagogie est le "petit cadre" des H.L.M. qui est délégué de parents et assiste aux conseils de classe.

— *le parcours scolaire*

On constate une très grande homogénéité dans les différents itinéraires scolaires des élèves de cette classe, puisque très majoritairement, ils sont issus de classes de "perfectionnement" du primaire. Ce qui est le cas de 18 élèves (14 Français-4 étrangers) 4 élèves, 3 Français et 1 étranger ont suivi un cursus ordinaire, mais tous ont redoublé une classe.

Si nous faisons la distinction Français / étrangers : 14 Français sur 17 sont passés par les classes de perfectionnement, 3 ayant suivi le cursus normal. 4 étrangers sur les 5 viennent du perfectionnement et l'un d'entre eux a, de plus, été en C.L.I.N. 1 seul vient d'une classe de primaire ordinaire.

L'orientation vers S.E.S. apparaît comme la suite logique des classes de perfectionnement. Un réseau parallèle au cursus normal existe, en continuité du primaire au secondaire. Nous ne savons pas comment sont définis les critères d'orientation en perfectionnement, mais on peut se demander si une telle orientation ne fait pas obstacle à un retour dans le cursus ordinaire. Ainsi, les jeux seraient faits dès le primaire. Ceci remet en cause l'égalité des chances à l'école, et cela d'autant plus pour les enfants étrangers qui, nous l'avons vu, n'ont pas leur place en S.E.S.

3. La pédagogie

— *La méthode*

Dans cette classe, on privilégie le groupe restreint. On observe, selon les circonstances, différents types de fractionnements de la classe ; nous en avons dénombré cinq.

. Le groupe classe : il comprend l'ensemble des élèves de 5ème 7. Cette configuration est peu recherchée par les enseignants. Les élèves sont ainsi rassemblés deux fois dans la semaine : pour une heure de devoir surveillé et une heure de musique (depuis avril seulement pour la musique, et à la demande des élèves).

. Les groupes de travail ordinaire : division du groupe classe en deux groupes égaux. C'est la répartition la plus fréquente.

. Les groupes d'ateliers : quatre ou cinq élèves regroupés, en fonction de leur niveau de connaissances, pour une heure de travail hebdomadaire dans le cadre d'ateliers de réflexion et de logique (A.R.L.).

. Les groupes de soutien : groupes de quatre à six élèves qui bénéficient, en dehors des horaires de classe ordinaire, une ou deux fois par semaine, d'un enseignement de "soutien" en français ou en mathématiques. Ce sont, en général, de bons élèves que l'on "pousse" à ces occasions.

. Les groupes selon le sexe : garçons et filles sont séparés pendant les cours d'éducation physique assurés par les professeurs de collège (contrairement aux autres classes du collège qui sont mixtes pendant ces cours) ou encore le cours dit de "patrimoine".

On pourrait ajouter un fractionnement supplémentaire qui est l'élève lui-même. Un garçon, bon élève en mathématiques, suit ce cours avec les 4 ème C.P.P.N., dont le programme est plus élaboré.

— *Les objectifs pédagogiques*

La pédagogie s'articule autour de deux axes : la vie dans le groupe et la valorisation de l'individu.

Le travail en petits groupes privilégié par les enseignants leur permet pensent-ils de mieux suivre un élève, d'apporter un enseignement plus adapté au niveau de chacun. Il semble même que la prise en compte de l'individu ait parfois prépondérance sur le groupe.

En effet, si les enseignants incitent les élèves à travailler quelquefois ensemble en petits groupes (exposés faits en commun, élaboration de charades...), le suivi individualisé est constant. Les exercices de mathématiques en sont une illustration représentative. L'enseignant a constitué un ensemble de fiches d'exercices, de problèmes suivant une progression de difficultés, à effectuer par chaque élève.

Le rythme du travail est personnel ; l'élève ayant terminé une fiche en entame une nouvelle sans se préoccuper de ses camarades. L'enseignant passe dans les rangs, s'arrête un moment auprès de chaque élève, soit à la demande d'une explication de ce dernier, soit pour vérifier la bonne acquisition des notions. En français, une méthode similaire a également été mise en place.

Parallèlement à cette méthode individualisée, celle plus classique de l'explication au groupe est également pratiquée ainsi que les contrôles de connaissances.

A ce propos, si les élèves sont notés, la compétition entre élèves n'est jamais un argument pédagogique. Au contraire, l'enseignant essaie plutôt de relativiser la note de certains exercices : "Je mets 13 à Nathalie, parce que pour elle, c'est un bon travail" dit un enseignant de l'évaluation d'une récitation de poésie.

Le but n'est pas d'établir un classement mais de faire en sorte que l'élève "se plaise en classe" qu'il "se sente bien" au collège. On rejoint ici le discours du directeur "obtenir d'un élève qu'il se place en situation d'élève".

Les enseignants vont dans le sens d'une valorisation de l'élève et mettent en avant tout ce qui peut lui apporter une image positive. Le suivi individualisé leur paraît être la méthode la plus adéquate tant sur le plan des acquisitions scolaires que pour répondre à un besoin d'attention qui est dit caractéristique des élèves de S.E.S.

On remarque que la pédagogie oscille entre deux pôles : d'une part le groupe à mettre en liaison avec la spécificité "collège" qui fait de l'individu un élève parmi d'autres, et d'autre part une attention particulière à la personne dans le cadre de la S.E.S.

— *Le contenu*

L'effort porte essentiellement sur deux disciplines dites fondamentales : le français et les mathématiques.

Des matières destinées à élargir l'horizon social et culturel des élèves sont également au programme : connaissance des découpages administratifs et sensibilisation aux droits et aux devoirs du citoyen en instruction civique, géographie humaine à travers les grands thèmes de l'actualité, connaissance du corps et des principes d'hygiène en "éveil", approche artistique par le dessin et la musique.

A ces enseignements courants, il faut ajouter les projets à thème qui se déroulent pendant une partie de l'année scolaire. En 1990-91, les élèves de 5ème ont terminé le projet : "Sommeil et petit déjeuner", commencé l'année précédente². Le projet "sécurité routière" a été celui de cette année (lecture de plan, code de la route, connaissance du quartier).

² Il avait été constaté que certains enfants ne dormaient pas assez, venaient en classe le matin sans avoir pris de petit déjeuner et ne "tenaient pas le coup".

Les élèves, dans le cadre de ces projets, sortent de la classe et même du collège. Ils sont allés sous les halles du centre ville préparer un petit déjeuner l'année dernière et ont, cette année, parcouru le quartier et fait des photos de l'itinéraire de l'un d'entre eux, de son domicile au collège.

Les thèmes sont choisis pour leur aspect concret, leur proximité avec l'expérience vécue des enfants, pour leur valeur éducative. Les exposés, dont les sujets sont choisis par les enfants, sont un autre moyen de porter un regard plus large sur le monde.

La diversité culturelle, n'est pas une préoccupation explicite mais nous remarquons que certains des sujets traités, pendant les exposés, en géographie, musique ou même éducation civique s'y rapportent quelquefois. En dehors du travail scolaire, il arrive également que des conversations informelles portent sur ce point, les deux élèves turques étant souvent le moteur des discussions.

Les enseignants, répondent du mieux qu'ils peuvent aux questions des élèves sur le pays, la religion, les coutumes, etc., sans cacher leurs lacunes. N'ayant pas reçu de formation anthropologique, leurs réponses sont souvent anecdotiques. Ce qui nous intéresse, ici, c'est de voir que *les élèves sont curieux en la matière*. Ils reçoivent des réponses mais celles-ci se cantonnent dans une connaissance assez superficielle, souvent folklorique, des faits de culture.

Certes, on ne refuse pas d'aborder les autres cultures, mais c'est un peu à la marge et ne fait pas l'objet d'un projet, par exemple.

Le discours du directeur et les limites de son application

I — Les objectifs de la S.E.S.

Nous employons le pluriel, car si l'objectif dominant est l'insertion dans le monde du travail, les aspects scolaires et éducatifs sont également présents, et semblent même être étroitement associés. Nous examinerons les objectifs de la S.E.S., et il est nécessaire d'évoquer ceux qui dépendent de l'implantation de cette section dans un collège.

1. "Etre capable d'aller en vie active"

Tel est l'objectif final de la S.E.S. qu'énonce Mr. Morin, le directeur de cette section. C'est le fil rouge des trois ou quatre années qu'il a passées dans cette section, du moins c'était le cas il y a encore deux ans, mais une restructuration générale se met en place et modifie la part de la professionnalisation.

"Depuis un an ou deux, on abandonne la mise en place du projet professionnel dès la 5ème, ce qui était le cas avec des visites d'ateliers, des mini-stages, pour un projet plutôt individuel de formation plus générale, avec l'apport de la remédiation" (il entend par ce terme, une remise à niveau de l'élève notamment sur le plan du raisonnement) .

Les choix professionnels et la formation sont reportés en 4ème. "C'est la classe de détermination au niveau professionnel, la classe charnière!". Pour expliquer ce changement, Mr. Morin se réfère au contexte socio-économique : "Tant qu'on arrivait à placer nos élèves dans le monde du travail, c'est vrai qu'on utilisait le professionnel pour leur donner un plus...mais actuellement, le contexte social fait que l'objectif d'insertion professionnelle s'éloigne un peu et aussi que nos élèves ne seront plus enfermés dans UN métier ; donc notre travail doit être plus global, beaucoup plus large. Il faut intégrer la dimension professionnelle d'une autre façon. Finalement, il faut préparer l'élève à l'adaptation professionnelle et sociale plus qu'à un métier".

Les préoccupations scolaires et éducatives sont très présentes : "Notre première démarche, dit Mr. Morin, est d'obtenir d'un élève de S.E.S., qui a des difficultés intellectuelles, familiales, sociales ou de santé, qu'il se place en situation d'élève, dans une démarche d'apprentissage pour un projet qui se définit progressivement".

Ce souci particulier est dû à la situation d'échec scolaire de ces élèves, qui ont de ce fait, d'après le directeur, plus de mal à accepter l'institution.

Les apprentissages scolaires sont surtout concentrés sur le premier niveau, la 5^{ème}. “Les prendre là où ils sont et les amener le plus loin possible sur le plan scolaire” ; telle est l'idée de base concernant les mathématiques et le français, surtout le français pourrions-nous dire, puisqu'il semble que ce soit le niveau de français qui détermine le niveau scolaire des élèves. Le niveau visé est celui du cours moyen.

2. La reconstruction de l'individu par l'école

— *L'autonomie*

L'aspect éducatif recouvre la socialisation avec une accentuation sur la notion d'autonomie. L'arrivée dans le secondaire, où les élèves rencontrent une nouvelle organisation est mis en avant : “en S.E.S., l'élève ne travaille plus au jour le jour comme en primaire” dit Mr. Morin, “il va falloir qu'il s'organise, qu'il trouve ses habitudes, qu'il se situe dans un environnement beaucoup plus large, par rapport à un nombre de personnes beaucoup plus important. Il va se retrouver dans une organisation différente qui n'est plus le travail au jour le jour mais le travail sous forme de contrats à respecter dans l'organisation”.

L'autonomie est un point essentiel. Apprendre à s'organiser, à “gérer” son temps, à travailler seul ou en groupe ; tout cela est évalué à l'aune de l'autonomie. C'est, en fait, la formation de l'individu qui est visée, et sur le long terme. Ainsi, la réussite est-elle estimée, non à la sortie de l'école mais dans les cinq ou six années qui suivent, en fonction de la situation socio-professionnelle des anciens élèves”. Quand on travaille avec des élèves de S.E.S., le scolaire est quand même en partie évacué. On essaie de les replacer dans l'avenir, c'est une démarche constante. Pour positiver notre démarche, il faut les placer à cinq ou six ans au-delà”. C'est une disposition d'esprit indispensable selon le directeur, car les élèves “doivent être placés dans une dynamique qu'ils n'ont pas ; ils vivent toujours dans le présent ou le passé”.

— *La reconstruction de l'individu*

La particularité de la S.E.S. est d'être un lieu de “reconstruction”, dit-il encore : “reconstruire, participer à la reconstruction d'un jeune qu'on a marginalisé, qu'on a cassé”. Il évoque le parcours scolaire des élèves jalonné du rejet des autres par la marginalisation des classes de perfectionnement, auquel s'ajoutent des situations familiales souvent difficiles, parfois dramatiques, rarement dans la “norme”.

D'une façon générale, le directeur estime que le rôle de l'école devrait être de contribuer à la construction de l'être humain dans son ensemble par la mise en place *de projets individuels, une individualisation maximum de l'enseignement.*

Cet objectif, central en S.E.S., devrait être étendu, selon lui, à l'ensemble du système scolaire, un peu sur le modèle anglo-saxon, canadien.

A cet égard, la démarche pédagogique en S.E.S., lui paraît plus satisfaisante que celle du collège : “et d'ailleurs, quand les profs de gym viennent, par exemple en réunion de synthèse ou en conseil de classe, notre façon de travailler les motive énormément”. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, la dispersion des enseignements, une équipe pédagogique trop large et surtout une absence de coordination font, selon lui, obstacle à un meilleur fonctionnement du collège.

— *L'“intégration” dans le collège*

Si le regard du directeur est assez critique vis-à-vis du fonctionnement du collège, celui-ci reste tout de même la référence. La politique dite “d'intégration” des S.E.S. dans le collège en est l'illustration”. Notre fonctionnement essaye de ressembler, est calqué délibérément sur celui du collège ; par exemple le décloisonnement des enseignants, c'est quelque chose qui ne se pratique pas partout. Dans un certain nombre de S.E.S., la prise en charge reste : un maître / une classe. Notre projet de calquer, c'est un facteur d'intégration pour la S.E.S., de placer un élève en difficulté dans le contexte du collège, ce qui l'oblige à un effort d'adaptation”.

L'intégration, consiste donc pour une bonne part à “faire comme les autres”, essayer de rejoindre la norme en quelque sorte. Le moteur de ce discours nous paraît être une lutte contre un processus de stigmatisation sociale, subi par les élèves de S.E.S., et déjà bien entamé, pour la plupart, depuis l'école primaire. Nous verrons plus loin, comment dans les faits, cette “intégration “ est limitée par le cadre institutionnel même de la S.E.S..

3. La place des familles dans le discours

Dans la S.E.S., les effectifs sont restreints : 63 élèves pour 539 dans le reste du collège. Les familles concernées par cette section sont donc moins nombreuses (environ une soixantaine).

Les relations avec les familles sont indispensables, selon le directeur : “j'ai été longtemps directeur d'école primaire, en milieu rural ; c'était le quotidien d'avoir des relations avec des parents. Ça ce sont des rapports normaux quand on est dans l'école. Ce qui n'est pas normal, c'est que dans une structure collège, en ville, on n'ait plus de rapports”.

Dans cet esprit, il existe, en S.E.S., des rencontres avec les familles qui s'articulent, selon les circonstances, selon des modalités formelles ou informelles.

— *Sur le plan formel*

. La prise de contact pour les nouveaux élèves. Dès l'année qui précède l'entrée en S.E.S., chaque famille est invitée à rencontrer le directeur qui explique le fonctionnement, les objectifs de la section et fait, éventuellement, visiter les locaux.

. En cours d'année : Pendant le premier trimestre, les parents sont conviés à des journées, des réunions organisées par le directeur, qui convoque parfois une famille, pour discuter de la situation d'un élève. A ces occasions, il peut faire correspondre l'heure du rendez-vous avec l'heure de réunion de l'équipe pédagogique, s'il juge nécessaire que les enseignants soient là. En cas d'empêchement de la famille, ou si la présence de l'équipe n'est pas nécessaire, il fixe un rendez-vous qui convienne à chacun, dans son bureau, le midi ou le soir.

— *Les rencontres informelles*

Au contraire des précédentes, elles ne sont pas inscrites dans le projet de la S.E.S., et sont dues à une démarche personnelle du directeur : "je le dis aux parents, mais pas systématiquement". Elles se déroulent hors du collège. Le directeur se rend dans la famille après l'avoir prévenue : "quand je sens qu'il y a une absence de discours, qu'il y a quelque chose qui ne va pas entre l'élève et les profs, ou l'élève et moi, ou l'élève et l'établissement, que je ne situe plus bien le rôle de la famille, alors je vais dans la famille". Il est, dit-il, généralement bien reçu partout. Seul un père l'a éconduit lors de l'une de ces visites, mais pour venir s'en excuser au collège, peu de temps après. Toutes les familles ne sont pas concernées ; il faut que l'élève "pose problème" pour en arriver à cette démarche, qui reste un peu à l'écart du fonctionnement ordinaire.

Pour les familles étrangères, le principe vaut également. "L'approche n'est pas différente, dit-il, même si le fait est que l'on a plus de difficultés avec certaines communautés qu'avec d'autres ; les Turcs, en particulier".

Si la notion de responsabilité est un élément fort du rôle de directeur tel que le conçoit Mr Morin, nous relevons à travers ses propos un esprit également militant.

II - L'équipe pédagogique

1 - Les rôles du directeur

— *Animation*

Institutionnellement, Mr. Morin est "adjoint au chef d'établissement". Un titre volontairement général, neutre, pour éviter le marquage des élèves placés sous sa responsabilité, et qui contribue à l'intégration des S.E.S. dans la vie du collège :

“l’intégration des élèves de S.E.S. passe par l’intégration du personnel enseignant” dit-il.

Dans le cadre de la S.E.S., sa fonction de direction concerne la gestion et la pédagogie. C’est cet aspect qu’il privilégie : “ directeur pédagogique d’abord ! “Cela consiste à jouer un rôle d’animation au sein de l’équipe pédagogique”, à “insuffler une dynamique”, coordonner et synthétiser.

La mise en place de nouveaux projets pédagogiques en est un exemple. “Les collègues m’ont demandé une réunion pour mettre en place le projet pour l’an prochain. Je leur ai dit trois ou quatre fois d’apporter des éléments, de me faire des propositions... Eh bien, pour l’instant, c’est moi qui ai défini un certain nombre de pistes, d’objectifs...” Mais c’est peut-être sa faute, pense-t-il, si ses collègues “attendent trop “ de lui, “l’habitude de prendre les choses en main, de ne pas les laisser faire!. Son esprit parfois directif lui semble un obstacle à la dynamisation du groupe d’enseignants.

Il est, de plus, très enclin à accepter les projets pédagogiques proposés par la municipalité ou d’autres organismes comme la C.A.F. et, parfois il se heurte aux enseignants qui “saturent”, admet-il.

— *Une autorité reconnue*

Le pouvoir de décision est énoncé en dernier, et pourtant, l’autorité du directeur est bien présente dans la vie de la S.E.S.

Si les enseignants ont à régler d’éventuels conflits ou problèmes (scolaires ou relationnels) avec les élèves, lorsque la situation est jugée grave par l’enseignant, le directeur intervient ; et d’ailleurs, la menace d’être “envoyé dans le bureau de Mr. Morin “ne reste pas sans effet auprès des élèves. C’est lui qui décide de convoquer des élèves ou des parents, de sa propre initiative ou après concertation avec les collègues.

— *Le degré d’implication*

Le directeur ne conçoit pas son rôle sans un certain degré d’*implication auprès des élèves et de leurs familles*. Il invite les élèves à “venir parler” lorsqu’ils ont un problème : “mon discours est le suivant, dit-il, si tu as un problème, ce n’est sûrement pas un camarade qui va le résoudre, ce n’est pas possible. C’est donc un adulte de la structure. Tu as le choix, tes enseignants, l’infirmière, et moi”. L’un de ces partenaires est souvent associé aux entretiens qu’il a avec les élèves. Il tient à : “être le plus près possible des élèves”, et c’est dans cette perspective qu’il arrive en avance le matin, se promène dans la cour, à la disposition des élèves, a mis en place une heure de devoir surveillé, qu’il doit , en principe, assurer pour “mieux les connaître”, dit-il .

Il a, de plus, fait le choix d'habiter le quartier : "pour être plus proche de l'environnement social des élèves, c'est pour cela que j'habite toujours le quartier où je travaille et que je m'investis dans la vie associative du quartier".

C'est donc un rôle multidimensionnel que se donne le directeur : gestionnaire, directeur pédagogique auprès de ses collègues, une autorité teintée parfois d'un certain paternalisme auprès des élèves. Présent sur tous les champs, à l'école et dans le quartier.

2. Les enseignants

Les rôles des enseignants et du directeur revêtent des aspects communs auprès des élèves.

Le dénominateur commun est "l'écoute, la disponibilité" ; la différence nous a paru être dans le degré d'implication et l'autorité. Les enseignants n'habitent pas le quartier et ne sortent pas du temps légal de travail ni du cadre du collège.

Il est de leur ressort de faire progresser les élèves sur le plan scolaire et de leur apporter un "plus", disent-ils, en les initiant à la vie sociale. Le cours d'instruction civique sur la mairie est l'occasion de répertorier les formalités que l'on peut y effectuer : "c'est du concret, j'essaie de leur donner des éléments pratiques, savoir qu'il faut s'adresser à la mairie pour retirer une fiche d'état civil, c'est une chose dont ils auront directement besoin" De la même façon, le projet "sécurité routière" est dans cette ligne ; les élèves ont été initiés à la lecture de cartes, de plans, au code de la route, à la connaissance de leur quartier. *Au-delà de l'inculcation d'un savoir, on trouve là aussi une dimension d'éducation à la vie sociale.*

Enfin, tous les enseignants (y compris le directeur) posent *l'écoute, le dialogue* comme composante de leur rôle. "Ce qui compte, dit une enseignante, c'est qu'ils sentent qu'on les écoute. Il y en a qui ont besoin de raconter leurs histoires, de faire des confidences. Alors, moi je prends le temps de les écouter, quelquefois en particulier dans le couloir, avant ou après un cours. Ça fait partie du travail. Il faut tenir compte de la dimension affective". Mais pour certains enseignants, ce rôle est parfois pesant : "on nous demande de tout faire ! L'école doit répondre à tout!"

Mais c'est aussi un choix, puisque les enseignants ont opté pour ce type de classe. "Je trouve ennuyeux d'avoir à faire apprendre le passé-simple à des gamins; mon travail est S.E.S. est plus riche" dit l'une d'elles.

Les enseignants, mais plus encore le directeur, conçoivent donc leur rôle en donnant une part belle à la fonction socio-éducative. Pour les premiers, celle-ci s'effectue dans le cadre scolaire, alors que pour le second l'investissement déborde de ce cadre. L'école est un lieu d'action sociale parmi d'autres.

III - Les limites de la volonté d'intégration

La politique des responsables du collège est une volonté d'intégration qui est plus précisément une volonté de faire en sorte que les élèves de S.E.S. ressemblent aux autres, à la norme. Cette volonté se traduit par des faits :

1. La terminologie

Le directeur de la S.E.S. ne porte pas ce titre et n'occupe pas cette seule fonction. Nous avons vu qu'il est "l'adjoint au chef d'établissement", et répond aux élèves qui le questionnent sur sa fonction qu'il "s'occupe des élèves du collège qui ont des difficultés" ou ne leur répond pas du tout, selon les circonstances "j'essaie d'être discret, en retrait", dit-il.

Les classes de S.E.S. sont incluses dans le système de dénomination en vigueur dans le collège, à savoir une numérotation logique.

Ainsi, le premier niveau de S.E.S. est assimilé à une classe de 5ème ; six autres classes de 5ème existant par ailleurs, elle est définie comme 5ème7. Le même procédé vaut pour les 2ème et 3ème de S.E.S. On remarque que si la numérotation assimile les élèves de S.E.S., à ceux des autres classes, elle les distingue par l'attribution du dernier numéro de la suite. Chacun, dans le collège, sait que la 5ème7 est une classe de S.E.S. ; de même que la 4ème1 n'en est pas une.

Ainsi, si les élèves disent, sans hésitation, le numéro de leur 5ème à un "étranger" au collège, ils omettent généralement volontairement ce chiffre lorsqu'ils ont affaire à un élève du collège.

Notons ici, que la formule S.E.S., apparaît rarement dans le collège que cela soit écrit sur le tableau de convocation des élèves (placé sous le préau, visible par tous les élèves), ou la liste des élèves de la cantine. A l'occasion de la semaine des arts, la formule "les élèves de S.E.S." figure sur le programme des manifestations, mais c'est une exception : "je n'étais pas là quand cela a été fait, explique le directeur, il y a des dérapages quelquefois".

Verbalement, les précautions sont identiques, tout au moins en public, c'est-à-dire en présence des "non-S.E.S."

Ces éléments relativisent, sur les lieux mêmes où elle est voulue efficace, la portée de "l'intégration".

2. La diversité des enseignants

Nous avons vu que l'encadrement est assuré par des enseignants spécialisés et des professeurs du collège.

La diversification des intervenants relève également de la notion "d'intégration". En effet, la particularité du collège est la multiplication, la spécialisation par matières des enseignants. La S.E.S., avec un personnel restreint sur le modèle de l'élémentaire, va à l'encontre de cette caractéristique "collège" ce qui conduit les élèves à ne pas se sentir dans le secondaire mais encore chez les "petits" du primaire. Une relative diversification des intervenants a donc été mise en place pour remédier, en partie, à cette distinction jugée négative. "Comme les autres", les élèves de S.E.S. ont cours avec le prof de musique du collège, font du gallo avec le prof de gallo, et ont le même prof de gym que les 5ème³ ou les 4ème². Cette association est dans le principe, bien accueillie par les élèves et les enseignants, mais en y regardant de plus près, le constat est moins optimiste.

Les élèves sont sensibles à tout changement qui les marque comme élèves pas tout à fait comme les autres élèves du collège, auquel ils ne se sentent pas appartenir à part entière.

Les élèves de 5ème⁷ apprécient et trouvent normal d'avoir des enseignants spécialistes dans une discipline; par contre, ils ne comprennent pas pourquoi d'autres cumulent plusieurs enseignements ; "pourquoi fait-elle français ET géographie ? C'est pas normal!" ; "Je voudrais en avoir plus. Si on n'en a que deux, ça montre qu'on n'est pas tellement bons, qu'on n'est pas en normale. Ça fait mauvais effet!" explique un garçon, l'un des moins critiques pourtant à l'encontre de la S.E.S.

Les protestations sont encore plus vives lorsque l'instituteur spécialisé assure une heure de sport hebdomadaire : "c'est pas son boulot, il a pas à nous faire gym, on a un prof de sport. Lui, c'est les math.!" entend-on dans les couloirs, ou encore : "il nous fait anglais, il n'est même pas prof d'anglais! Ça se voit parce qu'il doit chercher des mots dans le dictionnaire, c'est nul!" Se sentant mis à l'écart par le fait même d'être en S.E.S., certains de ces élèves ont l'impression d'avoir *un enseignement de moins bonne qualité que les autres*. Le vrai prof, c'est le spécialiste. Mais aussi le fait d'enseigner en S.E.S. retire une partie du prestige de cette fonction. L'image négative de la section est projetée sur ses enseignants, comme si la catégorisation valait pour eux aussi.

L'indignation des élèves est à son comble lorsque l'absence d'un des enseignants ne dispense pas toujours les élèves de venir en classe : "la prof de gallo n'était pas là, on a fait français à la place, c'est pas normal! Dans les autres classes, quand le prof n'est pas là, les élèves restent chez eux ou vont en permanence".

Autre point de contestation des élèves : les changements à l'emploi du temps initial. Ceux-ci sont rendus possibles par le cumul d'enseignements d'une même personne : "On a fait français vendredi alors que c'était l'heure du cours de géographie, ça ne sert à rien l'emploi du temps, on ne le respecte même pas""

Le malaise existe aussi du côté des enseignants.

Les professeurs du collège reconnaissent ne pas fournir le même travail que pour les autres classes : “on fait de l’animation, surtout, il faut sentir le vent, faire avec leur humeur. Pas question de leur faire apprendre la même chose qu’aux autres, ils n’y arriveraient pas. On simplifie !” dit un professeur d’éducation physique dont le discours rejoint celui de ses collègues. Selon les personnalités, les propos sont plus ou moins optimistes mais ils expriment tous l’impossibilité d’exercer pleinement sa discipline avec les élèves de S.E.S.

La relative diversité des enseignants est donc une réponse en partie satisfaisante pour les uns et les autres, en partie seulement du fait de son aspect relatif. Les élèves placés dans des conditions presque similaires aux autres ne comprennent pas cette inadéquation par moments et les enseignants n’y trouvent pas toujours leur compte professionnellement.

3. Les locaux

Le cheminement est le même que pour les lignes précédentes. Autant, pour les élèves, les salles partagées avec les autres classes du collège sont appréciées, autant les salles attitrées sont décriées.

Nous avons dit plus haut que les deux salles étaient presque contiguës, les élèves passant alternativement de l’une à l’autre à chaque heure. Cette disposition limite les déplacements pendant les inter-cours, fait vécu de manière négative par des élèves, car cela les éloigne de la norme “collège”. “Nous, pour aller de français en math., on n’a que deux pas à faire, alors que les autres se promènent dans les couloirs!” ou “ ils passent plus de temps à se balader entre les cours, nous, on a cours tout de suite!”

Ils ne se rendent pas compte que leurs cours débutent, en fait, en même temps que ceux des autres ; ce qui compte, à leurs yeux, c’est qu’ils n’ont pas droit au même rituel de circulation dans les couloirs, qui apparaît alors comme un privilège. Il ne suffit pas de changer de classe pour être comme les autres, encore faut-il que, comme pour eux, les salles soient distantes.

L’aménagement de ces salles est également remis en cause par les élèves. Le mobilier, les décorations, l’affichage de l’alphabet, des tables de multiplications sont dénoncés : “C’est comme chez les bébés! avec les dessins et l’alphabet, ça c’est vraiment la honte!” Voilà le terme employé par la majorité des élèves : “la honte”.

4. La perception des élèves

Les élèves ont une *perception* particulièrement *négative de leur situation*. Ils reconnaissent qu’ils “ont du mal” à l’école et ont intériorisé l’idée qu’ils sont en situation d’échec scolaire, qu’un enseignement spécialisé leur est nécessaire : “on a des problèmes pour lire et écrire, c’est pour ça qu’on est en S.E.S., on fait des

choses comme les autres, mais on va moins vite. Les profs nous disent la même chose, mais autrement”, explique un garçon. Dans leur esprit, cet enseignement devrait les aider à *combler les lacunes et leur permettre de rejoindre les autres* : “Moi je suis en S.E.S, parce que j’ai des problèmes en français dit une Turque, je ne parle pas bien français ; mais si je travaille bien, si *ils* nous font travailler, *ils* peuvent nous faire aller en normale, si *ils* veulent!”. Ils s’en remettent souvent ainsi aux enseignants sur leur sort et attendent surtout d’être “mis en ’normale” : “j’ai des bonnes notes. *ils* vont peut-être me remettre en “normale!” espère un garçon.

L’avenir professionnel est une préoccupation qui apparaît dans les discussions. Quelques élèves l’envisagent sans tenir compte de leur situation scolaire : “j’aimerais être coiffeuse ou assistante sociale” dit l’une d’elles. Un garçon se voit “dessinateur, ou soigner les chevaux, ou musicien parce que je joue du synthétiseur!”. Les options sont, en fait des souhaits un peu vagues, énoncés sans grande conviction souvent. Un garçon, seul, semble bien décidé : “je veux être footballeur! Après la S.E.S, je vais aller m’inscrire à l’école de foot!”, nous a-t-il dit, très sûr de lui.

Les rêves de quelques-uns sont quelquefois démontés par les autres qui se chargent de leur rappeler la situation : “ je veux faire coiffeuse!” dit une des Turques, “ça va pas! On peut pas choisir tous les métiers qu’on veut quand on est en S.E.S.!” lui rétorque une autre. “Eh ben en Turquie, si! Je pourrais faire coiffeuse! Là-bas, c’est pas pareil qu’ici!” lui répond alors la Turque, refusant d’abandonner son rêve.

Mais, en fait, si l’on “pousse” un peu la discussion, ils n’y croient pas trop. Leurs propos sur la façon dont est envisagé l’avenir le montre : “moi, je voulais être docteur, mais quand on est en S.E.S., on peut pas!” ; “Quand on est en S.E.S., on peut pas faire tous les métiers...mais, est-ce qu’on peut faire hôtesse de l’air ? ” demande une élève peu convaincue à l’avance.

Cette perception négative de la situation entraîne une *auto-limitation des ambitions* : “moi, je pourrais faire femme de ménage, comme ma mère!” dit une autre fille, d’un ton qui nous a paru résigné. Pour une autre : “moi je voudrais faire caissière, c’est facile!” ou “cuisinier.. ouais...j’aime assez faire la cuisine.., on peut être cuisinier” dit un autre sans grand enthousiasme.

Tous ces exemples nous montrent que l’“intégration” des élèves de S.E.S. dans le collège, telle que la conçoit le directeur et avec lui l’équipe pédagogique, repose essentiellement sur un jeu d’apparences. Comme l’a dit le directeur, le fonctionnement est “calqué” sur celui du collège. Mais entre la copie et l’original, il y a tout de même quelques différences.

Les enseignants, par cette volonté “d’intégration” sont tout à fait conscients de la situation marginale des élèves de ces sections et tentent d’y remédier tout en gardant leur spécificité ; d’où une part irréductible de distinction des élèves de S.E.S., qui ressort dans leur propre perception de la situation.

Les relations

I — Règles de conduite et valeurs

1. Les directives

Nous n'avons pas remarqué de consignes explicites sur ce point. *La forme des relations entretenues avec les élèves dépend de la personnalité des enseignants et varient de l'un à l'autre.*

Une enseignante, remplaçante, trouvera normal, d'être appelée par son prénom ou tutoyée par certains élèves, alors que d'autres la vouvoieront et l'appelleront "Madame". C'est parfois même, pour elle, un indicateur de l'état d'esprit de certains élèves, car "si Séverine me tutoie, je sais que ça va ; quand elle me vouvoie, c'est qu'elle a quelque chose d'important à me demander", dit-elle. Elle est la seule personne parmi les enseignants à être ainsi appelée ou tutoyée par des élèves. Les autres sont vouvoyés et l'on s'adresse à eux en les appelant "Monsieur" ou "Madame".

L'instituteur que remplace cette enseignante avait d'ailleurs explicitement posé la consigne du vouvoiement : "Je suis un adulte et votre enseignant, pas votre copain, c'est normal de me dire vous!" avait-il répondu aux élèves qui lui en demandaient la raison. Eux, en revanche, s'adressent aux élèves en les appelant par leur prénom, parfois même en y ajoutant le nom et les tutoient³.

La plupart du temps, les élèves doivent lever le doigt et attendre que l'enseignant leur donne la parole pour être autorisés à répondre, mais bien souvent les réponses fusent spontanément, et la consigne n'est rappelée que lorsque l'enseignant juge qu'il y a trop de bruit. Là encore, l'évaluation du "trop de bruit" varie selon les personnes.

Nous avons remarqué une relative liberté de mouvements des élèves dans la classe. Les déplacements en classe sont autorisés ; les uns et les autres vont sans autorisation, à la corbeille à papier tailler les crayons ou jeter un objet quelconque. Les dictionnaires étant en libre service, on se déplace selon son gré pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot (en dehors des temps de contrôles) ; de même pour l'usage des calculatrices. On peut aussi aller emprunter le matériel d'un camarade, ou éteindre la lumière, baisser les volets sans autorisation. L'enseignant intervient, toutefois, lorsqu'il estime les déplacements trop nombreux.

³ Ceci vaut pour la classe de cinquième, mais il semble que c'est également le cas pour les autres classes de S.E.S.

L'autorisation est, cependant, requise pour sortir de la salle, et le motif exigé: soit pour aller aux toilettes, à l'infirmerie, ou dans la salle voisine. L'enseignant accorde ou non le droit de sortir, selon qu'il considère la demande justifiée ou non.

Il est frappant de voir combien ce comportement des élèves et l'attitude des enseignants ressemblent à ceux qui ont été observés dans la classe de CM1 de l'école primaire du Landrel⁴.

2. Les valeurs et la morale

“L'inculcation des valeurs participe à la construction de l'être humain” nous a dit le directeur. La démarche d'une construction de l'individu, de l'insertion sociale de l'élève, de sa perception en tant que personne amène les enseignants et le directeur à tenir compte des valeurs et de la morale .

Les premières sont clairement énoncées, alors que la seconde, sous-jacente s'exerce dans les pratiques plutôt que dans le discours. Parmi les valeurs prônées, citons le respect d'autrui, qui se manifeste par une attention à la politesse. La “chasse” au chewing-gum en classe, la réprimande des termes grossiers échangés entre élèves ou à l'adresse des enseignants, le maintien physique exigé parfois en classe, en sont des exemples. Les enseignants, baissent quelquefois les bras, lassés d'une guerre incessante qui les cantonne dans un rôle de “gendarme” qu'ils n'apprécient guère.

La “gestion de la liberté”, la droiture, la responsabilité, l'honnêteté, font également l'objet d'une attention particulière. Les élèves pris en défaut, même à l'extérieur du collège, sont sermonnés, tel ce garçon qui “s'était laissé entraîner”, nous dit le directeur, à voler une mobylette dans le quartier.

L'argent est également soumis à contrôle : “On voit des élèves avec la carte bancaire de leurs parents!” disent les enseignants d'un ton de reproche. “Les parents ne leur apprennent pas la notion de l'argent. Il y a un laxisme, une démission des parents!”. Ainsi, l'exemple de cet élève en possession d'une somme jugée anormalement élevée. Le père, convoqué par le directeur, n'a pas trouvé la situation surprenante. Attitude qui a été condamnée : “Le fils a dépensé deux cents francs en tournées de bonbons pour toute la classe et le père n'a rien dit...Il est mou!” déplore le directeur qui attendait une réaction conforme à sa propre manière de pensée.

Les normes morales sont concentrées sur les moeurs. Il n'y a pas de discours préalablement établi, mais les faits observés révèlent des positions très nettes.

⁴ Cf. Rapport “Sociabilité à l'école et dans les familles françaises et étrangères”

Une adolescente de quinze ans est convoquée dans le bureau de l'infirmière (considérée comme interlocutrice privilégiée des filles), avec le directeur, pour "ses attitudes provocantes envers les garçons". Il sera conseillé à une autre de modérer l'usage du rouge à lèvres et de "moins s'intéresser aux garçons et plus à son travail". Au cours d'un entretien avec une troisième, le directeur est amené à aborder, dit-il, la question des relations qu'elle a avec un "homme beaucoup plus âgé qu'elle". Il apparaît que ce genre de remarques sont plutôt adressées aux filles qu'aux garçons. Pour eux c'est la violence qui est évoquée, tel cet élève, connu pour battre sa mère.

Il y a donc de la part des enseignants, et surtout du directeur, *le souci de veiller à la conduite morale et au respect des valeurs par les élèves* dont ils ont une connaissance des faits et gestes en sortant du périmètre du collège. Une telle attention n'est pas toujours appréciée par les familles.

Les élèves de S.E.S. se sentent peut-être plus surveillés que leurs camarades du collège. Peut-on imputer à cet attention, la réaction d'un ancien élève de S.E.S., réinséré en 6ème : "j'en ai marre, je suis trop connu ici, tout le monde me connaît!" Signifiant par là, que jamais la réputation qu'il s'est faite un jour n'arrivera à s'effacer. N'est-ce pas là un des effets pervers qu'a secrété la bonne intention.?

Les élèves d'origine étrangère sont soumis au même traitement est-il dit. Les enseignants estiment quand même qu'il y a moins de problèmes avec les filles arabes qui sont en général "plus tenues" par les parents que leurs camarades françaises. La présence d'une jeune Algérienne, dehors, le soir "livrée à elle même" est selon eux, une exception.

II - L'appréhension des autres

Nous allons voir dans cette partie, comment, au collège puis dans la S.E.S., il est tenu compte des "autres". Nous nous intéresserons à la diversité culturelle en général, et plus particulièrement aux élèves étrangers du collège, ainsi qu'aux "déficients auditifs".

1. Les propositions du collège

C'est à travers des cours, des expositions, des spectacles que se manifeste l'attention du collège pour les "autres".

— *Les cours*

Le cours intitulé "patrimoine" est une sensibilisation à la culture de Haute-Bretagne par l'apprentissage du gallo, notamment. Tous les élèves, quelles que

soient leurs origines, suivent ces cours. Le patrimoine se limite donc à la seule culture locale.

— *Le cours de musique*

C'est un terrain propice à la découverte de différentes cultures, à travers les musiques. Le programme n'est pas précis. Selon le professeur de musique : "la seule consigne administrative est : 'dix pour cent de musique extra-européenne'". Cela se traduit chez lui, par des séances d'écoute musicale, tout au long de l'année. Ainsi le violon arabe, la musique chinoise, par exemple, ont été présentés dans le courant de l'année. "Selon les communautés, je ressens un intérêt, un côté affectif qui apparaît. Même si ce n'est pas une musique familière, ils ont l'impression de retrouver leurs origines", dit-il à propos des élèves d'origine étrangère.

Les Asiatiques portent, toujours d'après ses propos, un intérêt plus marqué à l'écoute de la musique asiatique, que les Maghrébins pour la musique arabe. Mais, ces derniers le surprennent parfois, ajoute-t-il, en demandant à réécouter un morceau de musique.

Les réactions négatives sont plutôt rares. "Une ou deux fois, il m'est arrivé que des élèves disent, pendant une écoute de musique asiatique, Ah ça Monsieur, c'est de la musique pour les 'OUINES!'". Ce à quoi il a répliqué : "ça fait partie de la culture! Je choisis quelque chose pour tout le monde, c'est ça qui est important". Cet enseignant varie les auditions car il ne tient pas à "pointer les élèves sur la musique de leur culture d'origine", à la fois parce que ceux-ci "n'aiment pas être montrés" et que "la musique doit être donnée à TOUS, sans distinctions particulières".

La flûte est pratiquée par l'ensemble des élèves du collège, (sauf pour les S.E.S.). Elle est le prétexte à la projection d'un film sur les flûtes du monde. Le choix de cet instrument vient de son coût modéré et aussi "comme c'est un instrument très répandu dans le monde, sous différentes formes, les enfants l'assimilent très bien, et les Maghrébins très bien!" Il existe au sein du collège un ensemble musical de flûtes, dans lequel jouent des Maghrébins, point de fierté du professeur.

— *Les actions culturelles*

Ce sont les expositions, spectacles, proposés au collège.

.L'exposition de photos "Vêtements et diversité culturelle" en est un exemple. Installée, pendant plusieurs semaines dans le hall, lieu de passage quasi obligé pour tous. Les élèves pouvaient la regarder pendant les récréations, en passant dans le couloir.

. Un spectacle de marionnettes et percussions du théâtre du Togo a été présenté à la veille des vacances de printemps. Les comédiens invitaient des élèves à monter sur scène pour essayer les instruments et manipuler les marionnettes. Il

nous a paru, que certains élèves d'origine africaine étaient gênés d'être interpellés par les comédiens : “ Eh les petits frères du pays...où sont-ils ? Il doit bien y en avoir ici ? . Les élèves étaient peut-être simplement ennuyés d'être ainsi montrés en public comme le sont souvent les adolescents, ou bien l'on peut penser qu'ils n'avaient pas envie d'être identifiés aux comédiens, qui donnaient une image du Noir un peu stéréotypée, clownesque, par leur jeu sur scène.

. La semaine des arts, grand moment culturel et annuel de la vie du collège, a inscrit à son programme : “Soirée multiculturelle”. Ouverte au public, il y fut présenté un spectacle de danses des pays d'où sont issus certains des élèves :

- Danses de Haute-Bretagne par les élèves d'une classe de 5ème
- Danses traditionnelles yougoslaves exécutées par un groupe de collégiens yougoslaves invités pour l'occasion.
- Danses traditionnelles du Laos par quatre élèves originaires de ce pays
- Une fable de La Fontaine en gallo (“Le lion et le rat”).

Le multiculturalisme, vu sous l'angle de cette soirée nous a paru être d'abord un bout à bout d'intermèdes d'origines diverses. Ensuite, et c'est peut-être plus important, les cultures d'où qu'elles venaient, ont été appréhendées uniquement sous leurs aspects les plus traditionnels, folklorisés.

Les danses ont été sommairement présentées. Si les noms des danses de Haute Bretagne ont été cités, ce fut la seule information. Les jeunes Yougoslaves ont exécuté des “danses de leur pays“. Seules, les jeunes Laotiennes ont pris le temps d'expliquer, en quelques mots, la signification de leur danse.

Cette partie de la soirée a été clôturée par les hymnes nationaux yougoslaves et français, qui nous rappellent que le cadre national prévaut.

De plus, les Maghrébins, pourtant les plus nombreux n'ont pas été représentés, pas plus que les Africains.

2. Un “Autre” : le sourd

Le collège est pourvu d'une structure spéciale (locaux, matériel et enseignants), qui lui permet d'accueillir les élèves déficients auditifs. Quelques uns de ces élèves regroupés dans une classe spécifique, et d'autres, à raison d'un ou deux par classe, sont dits “intégrés” dans les classes. Ils suivent les mêmes enseignements que leurs camarades “entendants” et bénéficient d'une répétitrice qui reprend dans le langage des signes, certaines parties de cours.

Leur intégration semble particulièrement réussie, si l'on entend par ce terme l'invisibilité dans la population des élèves du collège. En effet, il faut y passer un certain temps, avant de se rendre compte qu'il y a dans la cour des élèves qui ne s'expriment pas comme les autres.

Cependant, un regard exercé s'aperçoit, après quelque temps que l'on retrouve souvent dans la cour le même petit groupe d'élèves s'exprimant par gestes. Il faut savoir que la plupart de ces élèves ont un passé commun du fait de leur handicap ; les écoles pour sourds étant peu nombreuses, ils ont suivi ensemble leur scolarité, parfois depuis le cours préparatoire. Regroupements entre copains ? Entre sourds ? Il est difficile d'établir une coupure entre les deux. Un peu à l'écart par moments, ils ne sont pas pour autant laissés de côté par les élèves du collège. Notre observation de la cour de récréation et des élèves de 5ème⁷, nous a montré que les entendants ont souvent appris à communiquer avec les sourds, soit à l'aide de quelques rudiments de langage des signes, ou s'adressent à leurs camarades en articulant ostensiblement afin de permettre la lecture labiale.

Les "entendants s'initient au langage des signes soit directement avec les sourds, soit par l'intermédiaire de l'enseignant spécialisé à qui ils posent des questions. D'une manière un peu plus formelle, cet enseignant a prévu avec les enseignants de 5ème de S.E.S., l'audition d'une bande magnétique qui retransmet l'univers sonore des déficients auditifs, selon les différents degrés de surdité, afin de leur permettre d'appréhender ce qu'est ce handicap de leurs camarades.

3. L'expérience des S.E.S.

— *Les conversations en classe*

Nous avons vu, plus haut, que la diversité culturelle, sans être au programme, est abordée en classe, à différents moments.

Les thèmes traités expliquent en partie cela, en partie seulement, car il semble que la valorisation de l'individu est un autre élément d'explication. Ainsi, arrive-t-il fréquemment, que les élèves soient invités à discuter à "bâtons rompus" pendant un cours avec l'enseignante de français. Les cours de dessin, à la fin de la journée sont des moments propices pour ces discussions. Elle devient une animatrice ; elle guide, organise la conversation, veille à ce que chacun puisse prendre la parole. Ces conversations ne donnent lieu à aucune évaluation scolaire. Elles sont envisagées par l'enseignante, comme un moment d'expression. N'étant pas notés, les élèves s'expriment d'autant plus facilement que le contexte est alors à la détente.

Le sujet traité reprend souvent une préoccupation proche des enfants. Ainsi en fut-il du Ramadam, jeûne pratiqué par quatre des cinq élèves étrangers. Ceux-ci essayaient d'expliquer ce rituel à leurs camarades.

La Turquie est un sujet de conversation privilégié. Le mariage turc, la vie en Turquie ont été abordés, les deux élèves turques étant plutôt expansives et très fières de leur appartenance ethnique.

Le Maroc et l'Algérie sont moins souvent évoqués, les élèves de ces nationalités étant plus réservés. Il est difficile d'aller plus loin dans l'analyse de

cette attitude des Maghrébins, on ne peut, pour l'instant, savoir si cela tient à la personnalité de ces élèves ou si c'est le signe d'une identité négative.

Autre aire géographique et culturelle dont il a été question : l'île de la Réunion. Deux des élèves de la classe y ont séjourné et un de leurs parents est originaire de cette île. Comme pour leurs camarades turques, ces deux élèves montrent une réelle fierté à aborder ce sujet, qui les valorise aux yeux des autres.

Inclus dans le programme et soumis à évaluation, les exposés à thème sont un moyen d'aborder la connaissance des autres. Ce fut le cas d'un exposé sur l'île de La Réunion, par exemple.

Par ailleurs, les enseignants prennent en considération tout élément qui peut contribuer à la valorisation des élèves. Cet élève marocain, par exemple, alors qu'il, n'avait pas appris le poème qu'il devait réciter, a proposé à la place, "un poème arabe". L'enseignante, un peu étonnée, a accepté la proposition sans difficultés. L'élève a donc récité son poème, qui s'est révélé être une sourate du Coran, ce qu'il n'a pas précisé. S'il n'a pas été noté, cet élève n'a pas pour autant été sanctionné et l'enseignante lui a même demandé de réciter une seconde fois : "pour que tout le monde puisse bien entendre et apprécier la langue".

La vidéo est un autre moyen de porter un regard sur le monde. Ainsi en fut-il avec le documentaire sur la Turquie choisi "pour montrer un peu ce pays de deux élèves de la classe à leurs camarades".

Ainsi les enseignants ont une démarche plutôt favorable envers les "autres", qu'ils soient différents culturellement ou physiologiquement - ce qui n'est pas tout à fait la même chose quand même.

Cependant, cette démarche nous paraît en fait plus redevable à la pédagogie de la valorisation de l'individu qu'à une motivation profonde de découverte des cultures à l'école. On aborde les cultures des élèves étrangers de la classe, dans la mesure où cela les "positive", mais nous avons vu que les enseignants ont moins un rôle de transmission d'un savoir que d'animateurs sur ces questions. Leurs connaissances personnelles sont leur seul support et parfois, sans formation aucune, elles peuvent être minces.

III — Les relations dans le collège

Les relations en 5ème de S.E.S. doivent être envisagées sous le double angle des relations avec le collège et au sein même de la structure S.E.S. Ces deux aspects interdépendants, peuvent cependant être examinés séparément, afin de mettre en évidence comment les élèves sont, en définitive, stigmatisés..

En effet, malgré le leitmotiv de "l'intégration" (et cette insistance même pose question), on s'aperçoit, à travers les attitudes, entre les enfants et avec les ensei-

gnants que celle-ci n'est pas tout à fait réalisée, ou du moins n'a pas atteint les objectifs escomptés par les responsables.

Nous nous pencherons d'abord sur le cadre global, puis nous entrerons dans la classe de 5ème7. Nous avons choisi cet ordre car il nous a paru que les relations avec le collège conditionnaient une partie des relations au sein de la classe.

1. De l'aspiration à la norme des élèves de S.E.S, ou "être comme les autres"

Dans le contexte du collège, il émane des élèves de S.E.S, un malaise rapidement perceptible. L'ensemble des élève éprouve un sentiment d'infériorité vis-à-vis de leurs camarades des autres classes qu'ils qualifient même respectivement de "normaux" et de "classes normales" par opposition à leur propre situation qui n'est pas vécue comme telle.

Il ressort une aspiration à "être comme les autres", qui s'exprime par des propos ou des attitudes marquées. On peut parler d'une stratégie déployée pour essayer de rejoindre "les normaux", reposant sur l'imitation et l'évitement.

— L'imitation

Elle consiste à faire le plus possible comme les autres en toutes occasions où l'on est en leur présence. Il s'agit surtout de donner l'illusion aux autres que l'on est comme eux, car à aucun moment, il nous a semblé que les élèves qui pratiquent cette tactique ne sont dupes. Prenons quelques exemples, parmi les plus significatifs.

La première tactique concerne ce qu'ils appellent "faire les intellos". Il s'agit par exemple de descendre en récréation avec son cartable, alors que les élèves de 5ème 7, peuvent s'en dispenser, leurs salles de cours principales étant voisines et les enseignants leur permettent de déposer leurs affaires dans la classe avant la récréation ou les récupérer après, avant de changer de salle. "Si on est dans la cour sans nos affaires, les autres voient qu'on est des S.E.S., parce que, eux, ils ont tous leur cartable!". On peut d'autre part, se promener dans les couloirs au moments des inter-cours, se noyer dans le flot des élèves qui doivent aller d'un étage à l'autre, voire d'un bâtiment à l'autre pour le cours suivant, alors que "nous on n'a que deux pas à faire la plupart du temps! On ne peut pas s'amuser dans les couloirs comme les autres!" disent-ils à regret. La salle de permanence est un autre lieu de confrontation avec les "normaux"(comme ils les appellent en réalité). Là, on se fond dans la masse en essayant de s'afficher comme élève "normal", en discutant avec un camarade, complice, du contrôle d'histoire ou du cours de physique, alors que aucun de ces cours n'est au programme.

On "dédoublé" aussi certains enseignants. Ainsi l'enseignant qui assure les cours de mathématiques et d'anglais devient-il dans les conversations de couloirs

ou de permanence “le prof d’anglais et le prof de math. Le soin apporté à ne pas le désigner par son nom renforce l’illusion.

Dans cette même logique, il faut essayer de fréquenter le plus possible les élèves des classes “normales”. C’est un point de fierté que d’avoir des copains dans ces classes : “moi, s’enorgueillit un garçon, mes copains sont presque tous dans les classes normales!”

Pour que l’imitation soit opératoire, il importe de ne pas se faire repérer, par ailleurs, comme élève de S.E.S. Telle est la fonction de la démarche “d’évitement”, contrepoint en négatif de l’imitation.

— *L’évitement*

Il faut, là, éviter de se mêler aux élèves de S.E.S., le matin ou le midi avant l’ouverture du portail, ou à la sortie des cours, ou manger avec eux à la cantine. Certains élèves restent volontairement évasifs, ou donnent de façon incomplète le nom de leur classe : “moi, je dis que je suis en 5ème, c’est tout!” dit Sébastien. Le contenu des cours est abordé de manière neutre en public, l’élève qui nous explique, dans la cour, que l’heure suivante : “on a français”, et précise “lecture”, est vigoureusement apostrophée par une élève de la classe, l’une des plus modérées dans la lutte contre le stigmat : “t’as pas besoin de dire ça!” Les élèves des classes normales n’ont pas de “lecture” m’expliquera-t-elle : ‘lecture’, ça fait nul!”

Se faire repérer dans la classe même est également à éviter. Eviter aussi que la porte soit ouverte, laissant voir ce qui est écrit sur le tableau. Quelques élèves ont demandé à l’enseignante d’effacer les exercices “bébés” (c’est de cette manière qu’ils qualifient le type de travail qu’ils ont à faire) avant d’ouvrir la porte. Et le grand alphabet de couleur au-dessus du tableau a été ôté, à la suite d’une demande des élèves, toujours avec ce même souci de ne pas se faire repérer en tant que S.E.S.

Les sanctions sont aussi un indicateur à prendre en compte dans ce désir d’être comme les autres ; et plus spécialement “la colle”. Celle-ci nous a paru être vécue de façon ambiguë. Les élèves “collés” semblaient être partagés entre l’ennui réel d’avoir à venir pour une heure ou deux, au collège en dehors des horaires prévus, et un certain contentement à être traités — même si c’est par le biais d’une sanction — à égalité avec les autres. L’un d’eux avait, de plus, demandé à l’enseignant qui l’avait consigné, non pas de lui enlever la sanction, mais de lui donner un travail à faire en “colle”, car “tous les autres, disait-il, ont un travail à faire ou leurs devoirs”, ce qui n’est pas le cas des élèves de S.E.S., qui ont très peu de devoirs. Cette demande a été provoquée par l’attitude des surveillants qui ont pris l’habitude, les voyant inoccupés, de leur faire copier le règlement du collège, tâche qu’ils jugent absurde et qui les distingue des autres qui ont tous un travail scolaire à faire.

Ces diverses attitudes, et la vigilance dont elles sont l'objet de la part des élèves, montrent que cela ne va pas soi d'être un élève du collège. Il faut y "travailler", en toute conscience, au contraire des autres qui n'ont pas cette préoccupation, puisqu'ils ont d'emblée le statut d'élève du collège, à part entière.

Il s'agit, en fait, plus de "sauver les apparences" que d'être réellement "en situation d'élève", si l'on se rapporte à l'un des objectifs pédagogiques énoncés par le directeur. Les enfants jouent plus aux élèves du collège qu'ils ne se sentent l'être. Et d'ailleurs, le terme qu'ils emploient pour se définir est assez révélateur d'un certain état d'esprit "on EST des S.E.S." disent-ils le plus souvent.

Tous les élèves ne ressentent pas d'une manière aussi aiguë, ou constamment les effets stigmatisants de la S.E.S. Ce sont surtout les élèves, dont c'est la première année dans cette section, (et surtout un petit groupe de garçons, tous français, pour ce qui est de notre observation) qui manifestent le plus d'énergie à gommer, à effacer les différences.

Nous n'avons pas fait d'enquête auprès des élèves plus âgés, et donc habitués à cette section, mais il nous a paru, à l'occasion de quelques conversations dans la cour avec certains, et avec le directeur, que le temps aidant, ils "acceptaient" plus leur situation. De plus, la connotation professionnelle de l'emploi du temps, avec les heures d'ateliers, creuse l'écart. Il devient plus difficile, alors certainement, de "faire" ou "se croire" comme les autres lorsque l'on est en bleu de travail, dans la cour au moment des récréations, par exemple.

Les attitudes de ce petit groupe déteignaient quelquefois sur des élèves qui, au départ, ne paraissaient pas, trop gênés par le fait d'être perçus comme élèves de S.E.S. Les attitudes des élèves du collège contribuent, nous allons le voir maintenant à ces diverses réactions de leurs camarades de S.E.S.

2. Au mépris des autres

Les attitudes de certains élèves du collège expliquent le soin apporté à ne pas être étiqueté comme "S.E.S" ; et nous allons voir que c'est du marquage de la personne entière qu'il s'agit. "Ils nous traitent de débile mental, si on dit qu'on est en S.E.S.!" dit une fille. Un élève, une fois, est revenu de permanence, très abattu. Quelqu'un dans la salle était venu lui glisser à l'oreille : "toi, t'es un S.E.S., t'es un moins que rien!" Dans les couloirs, dans la cour, les réflexions méprisantes sont, en effet, monnaie courante. Nous avons également observé les regards méprisants, les visages goguenards des élèves qui, en passant dans le couloir, tendaient le cou pour examiner la salle et commentaient de manière sarcastique : "c'est pas des lumières ici, ça s'voit!" ou "ça craint ici!".

Ce mépris trouve un prolongement dans les relations des enfants à l'extérieur du collège. "Moi, à la sortie, je me planque pour pas que ceux de la

classe viennent avec moi, sinon les autres nous traitent de nuls!” dit un garçon. Et cette fille qui avait une copine de quartier “quand je lui ai dit que j’étais en S.E.S., elle n’a plus voulu de moi et elle me traite ‘Tiens voilà la S.E.S.’(en chantonnant) dans la rue, alors je prends un autre chemin, je ne passe plus par chez elle”.

Les témoignages de ce type sont très nombreux ; chaque élève a un exemple à donner de vexations subies de la part des autres élèves, dans le collège ou le quartier : “ils disent qu’on est débiles parce qu’on est en S.E.S., mais on est pas débiles, on a seulement des difficultés à l’école, on a du mal pour lire et écrire c’est tout, c’est pas pour ça qu’on est pas normal.” dit une élève qui tente de lutter contre le stigmatisme en le situant sur le plan scolaire

Prévue à l’origine pour des enfants déficients intellectuels, cette section, nous l’avons vu, accueille un nombre non négligeable d’élèves qui ne correspondent pas à la définition. Dans un contexte général qui valorise surtout l’intellect, ces enfants, non pas déficients mais plutôt non-adaptés au système, se sentent exclus, n’acceptent pas une orientation qu’ils jugent injustifiée et qui atteint leur personne.

La stigmatisation de ces élèves est le résultat d’un regard négatif des autres puis d’une perception négative de soi, à un moment de l’existence où l’individu est encore en construction et n’a pas la capacité de relativiser sa situation. “Les autres nous traitent, ils disent que les S.E.S., c’est la honte...et c’est vrai que c’est la honte!” disent certains. Perception renforcée par la présence effective d’élèves manifestement “déficients intellectuels” : “vous avez vu ce qu’il y a dans la classe..?” dit un garçon à propos de ceux-ci et, perception enfin, concomitante à un jugement extérieur négatif lui aussi : “t’es un moins que rien” ou “débile mental!”

Relatons une scène dont nous avons été témoin : un élève de S.E.S. a intercepté la balle d’un groupe d’élèves. L’un des joueurs s’avance pour venir la récupérer et le garçon “intercepteur” joue avec, en toisant l’autre, puis lance la balle le plus loin qu’il peut, de l’autre côté de la clôture du collège et rit... Sans mot dire, le joueur retourne vers son groupe, et tous se mettent à insulter, de leur place, le petit groupe d’élèves de S.E.S. dans lequel se trouvait le lanceur : “Clochard ! Tu manges dans les poubelles... Retournez dans votre campagne!”. Il faut savoir que le père de l’élève traité de clochard est réellement dans cette situation. D’autres amabilités, du même genre, sur leurs vêtements, leur allure, suivent...(mais le terme S.E.S. n’est pas employé une seule fois) Les “S.E.S. répondent sur le même ton, puis d’un bloc, quittent la cour sous les quolibets des autres qui continuent.

Il peut paraître hâtif de dégager des conclusions à partir de ce seul fait. Nous verrons, pourtant ici, une illustration de cette opposition entre deux catégories sociales, les “anormaux” défiant les “normaux” jusqu’à la démission finale, puisqu’ils quittent le terrain sans se battre. Ils ont intériorisé le stigmatisme.

Il nous semble, dans l'ensemble, que la situation minoritaire (au sens sociologique du terme), constitue la trame des rapports sociaux entre les élèves de S.E.S. et ceux du collège.

IV — Les relations en classe

Dans la classe, cette analyse, bien qu'atténuée, vaut encore. Les relations sont plus complexes et plusieurs facteurs entrent en jeu, séparément ou combinés. Nous aborderons dans un premier temps, l'effet de la structure elle-même, sur les relations, et dans un second temps d'autres facteurs, extérieurs pour certains à la section et peut-être semblables à ceux des autres classes. Parmi ceux-ci, nous avons relevé : la mixité, l'appartenance ethnique et les relations entre Français et étrangers.

1. L'effet S.E.S

— *Une interconnaissance prégnante*

S'il est difficile de parler d'un contrôle social, en tant que tel, on peut remarquer, cependant l'attention soutenue des élèves aux faits, gestes ou états des uns et des autres. Toute occasion est saisie de relever et commenter les actions des uns ou des autres, dans la classe ou à l'extérieur du collège, qu'elles soient anodines ou des transgressions, écarts à la norme, caractérisés. A certains égards, l'ambiance de la classe laisse à penser que les élèves passent une bonne partie de leur temps à "s'asticoter", à se prendre en défaut. Une élève, par exemple, demande l'autorisation de se rendre dans l'autre classe pour récupérer une règle prêtée à une camarade. Spontanément, sans lever la tête, un garçon remarque à voix haute : "Séverine, elle se déplace tout le temps, elle le fait exprès pour se promener au lieu de travailler!" Celle-ci rétorque aussitôt : "Occupe toi de tes fesses, toi!" Une troisième voix se fait entendre : "Eh ben! moi, ça m'aurait pas plu!". Lorsqu'un élève emprunte une gomme, un stylo ou tout autre matériel, il est bien rare qu'un "il a jamais ses affaires!" ne fuse pas. Et pourtant ce cas de figure vaut pour tous, à un moment ou un autre.

Une autre fois, une élève demande à l'enseignante d'être présente et d'intervenir, le jour où elle met ses lunettes, pour la première fois, certaine "qu'ils vont se moquer de moi!". Effectivement, les "eh, serpent à lunettes!" n'ont pas manqué ce jour là.

Ce type de situation se reproduit plusieurs fois par jour, s'arrêtant d'elle-même, ou sur intervention de l'enseignant qui se manifeste uniquement lorsque l'accrochage dure ou si le vocabulaire employé est jugé trop grossier.

Nous posons la question de savoir si la relative non intervention des enseignants dans ce genre de circonstances est d'ordre pédagogique : laisser les élèves s'exprimer (même dans certaines limites!), ne pas les "gendarmer" sur certaines de leurs attitudes, pour ne pas avoir à essuyer de refus scolaire, comme l'a clairement exprimé une enseignante à propos d'un élève à qui elle fait très peu de remontrances sur sa conduite : "pour ne pas le bloquer!", ou si ces comportements sont perçus comme inhérents aux élèves de S.E.S., ou les deux.

Cette réflexion nous a été suscitée par quelques remarques du directeur, qui, avant même que ne débute l'observation, avait annoncé le caractère conflictuel des relations dans cette classe. Les réunions de l'équipe pédagogique abordaient également les relations sous cet angle. "C'est un vrai panier de crabes!" disait ainsi l'enseignante d'éducation physique à propos des filles.

La délation, bien que sanctionnée par les enseignants par des : "je n'aime pas que l'on rapporte!" ou "occupe-toi plutôt de ton travail!", est une pratique courante : "elle l'aide à faire son exercice!" ou "lui aussi, il en a un!" dit un élève d'un autre, à propos du chewing-gum qu'il doit aller jeter dans la corbeille.

La taille du groupe peut expliquer, en partie, ces attitudes. Les groupes restreints favorisent l'interconnaissance des moindres faits et gestes des uns et des autres ; il est, en effet, d'autant plus facile de repérer, surveiller, savoir ce qui se passe, que le groupe est petit, et l'espace limité. L'élève, en se retournant, ou en levant la tête embrasse d'un seul regard l'ensemble de la classe, et le rapport de proximité aidant, est tout de suite au courant de tout.

Ce fonctionnement en très petits effectifs est spécifique de la S.E.S., mais ce n'est pourtant pas une raison qui nous paraît suffisante. D'autres écoles fonctionnent sur le mode des petits groupes et les relations entre enfants n'en sont pas pour autant conflictuelles.

— *Affirmation de soi et rapport de force*

La compétition pour la valorisation de soi, rend plus compréhensible, à nos yeux, les relations entre élèves. Là, prime le rapport de force. Les élèves dépensent beaucoup d'énergie à se mesurer les uns autres, quel que soit le domaine, scolaire ou non.

Les réactions aux notes en sont un exemple. Obtenir une bonne note, c'est bien, mais c'est encore mieux si un camarade (même un bon copain par ailleurs) en a une moins bonne. Un garçon ayant obtenu 20 à un contrôle ne tenait plus en place et, le visage réjoui, parcourait la salle en se tenant les mains et sautillant, encore ébahi par ce qui, pour lui, était un exploit. Ses copains, qui n'avaient pas encore terminé leur travail, le regardaient avec envie et redoublaient d'ardeur, dans l'espoir de faire aussi bien. Au contraire, avoir une note égale ou inférieure à celle d'un mauvais élève ou pire encore d'un de ceux que l'on qualifie de "débile" est vécu comme une honte. "C'est pas possible, dit un élève incrédule, j'ai la même note

que Nathalie!". Ce n'est pas tant la note en elle-même qui a de l'importance que la comparaison avec Nathalie. Pour ces élèves, ce n'est pas tant le niveau de connaissance qui est noté que l'évaluation de la personne. Les enseignants conscients de ce fait, n'encouragent pas la compétition entre les élèves, expliquent la relativité des notations, mais pour les élèves, la référence reste le résultat. Et, de fait, les notes sont là.

Les échanges verbaux traduisent aussi le rapport de force dans les relations. Les échanges d'insultes sont fréquents, et l'important est d'en sortir vainqueur, de "moucher" l'autre, "avoir le dernier mot". Sur ce plan, il nous a semblé que, les garçons, bien que n'étant pas en peine, sont devancés par les filles. On les trouve, en revanche, plus prompts à l'agression physique, se conformant à un comportement socio-sexué attendu, qui veut que les unes ont recours à la parole et les autres à la force physique.

Chacun semble craindre d'être mis en situation d'infériorité par les autres et veille à ne pas perdre la face. Ce sentiment transparait dans des situations très anecdotiques. Si par exemple, quelqu'un va fermer la porte restée ouverte ou éteint l'éclairage néon bruyant et gênant, il est à peu près certain de se voir adresser un "merci pigeon!" qu'il prendra selon l'humeur du moment comme une plaisanterie et répondra sur le même ton ou se fâchera. Dans certains cas, rendre service est assimilé à une faiblesse et l'on n'a pas envie de passer pour "un pigeon", c'est-à-dire quelqu'un qui se laisse commander, qui se "fait avoir" par les autres, deux signes notoires d'infériorité⁵.

— *Un jeu d'alliances précaires*

Les conflits ne se limitent pas aux protagonistes directs. Ils ne font naître des alliances entre élèves qui prennent parti pour l'un ou l'autre, généralement le temps du conflit, qui peut aller du "petit moment" à plusieurs semaines. Les leaders ont là un rôle important. Ce sont généralement des élèves, parmi les plus âgés, avec déjà une année d'expérience en S.E.S., qui entraînent, sans grande difficulté, les autres dans une alliance. Les causes peuvent être très diverses, généralement extra-scolaires. Les commérages d'une mère à propos d'une autre et de sa fille, qui habitent toutes deux le quartier, par exemple, ont entraîné un conflit de plusieurs semaines, au cours de l'observation. La quasi totalité des élèves n'ont pas adressé la parole à la fille de la mère "qui a dit que...", et ce, pendant plusieurs semaines, sauf pour la menacer de représailles "à la sortie!"

Notons par ailleurs que si les relations se font plutôt par groupes de sexe au quotidien, les alliances sont souvent mixtes.

⁵ Afin d'avoir une vue moins partielle, il est nécessaire de comparer avec les relations que les enfants dans les classes "normales" du collège entretiennent.

Les divers jeux d'alliances, la banalisation du rapport de force s'expliquent peut-être par la volonté de "tirer son épingle" d'un jeu qui est par ailleurs défavorable. On peut relier ce mode de relations, nous semble-t-il, à la situation minoritaire vécue par les élèves dans le cadre global. Etiquetés comme "nuls", "débiles" par les "normaux", ils se mesurent à leurs camarades, en les infériorisant à leur tour, par l'ironie ou la force. Ils tentent de compenser ainsi ce trait négatif.

— *Des critères d'exclusion*

Si une partie des élèves de S.E.S. sont considérés comme intellectuellement "normaux", d'autres, nous l'avons vu sont dits "déficients intellectuels légers". Cette déficience, visible aux yeux de certains élèves dans le comportement de quelques-uns, conditionne les relations. Les élèves qui ont été catégorisés comme "débiles", sont, plus souvent que les autres, l'objet de moquerie, d'exclusion, et cela d'autant plus qu'on les sait inoffensifs. "Je vais aller demander un chewing-gum à Nathalie, elle ne peut rien me refuser. Elle est un peu...(geste de l'index sur la tempe), vous allez voir!" confie, un jour, un garçon, d'un air entendu.

Les phénomènes d'exclusion sont cependant limités par le fractionnement des groupes de travail. C'est surtout dans la cour où tout le monde est rassemblé, ou bien à l'extérieur du collège que l'on peut en mesurer l'importance avec les attitudes d'évitement, que nous avons montrées plus haut, par exemple et qui entraînent une exclusion, franche parfois : "casse-toi, débile!" dit un autre garçon à cette même élève qui s'approchait de lui, un matin, à l'entrée du collège. Mais cette forme d'exclusion est assez peu fréquente, l'ignorance l'est plus.

Nous avons présenté une image particulièrement négative des relations entre les élèves de 5ème7.

Ils ne sont pas toujours "sur le pied de guerre". Ils s'associent également dans les jeux, plaisantent, ont des relations de camaraderie plus sereines parfois. Un mode de relations conflictuel permanent, rendrait impossible toute vie de classe et le travail de l'enseignant. C'est, néanmoins, dans le négatif que les rapports sont le plus marqués. Notre analyse reposant sur la situation de stigmatisation nous a amené à procéder ainsi. Cette situation, bien que prégnante et affectant les élèves, comporte des moments, des lieux de répit, sans lesquels la vie ne serait plus supportable pour ces élèves. Et, ce serait aussi sans compter sur la capacité de certains, d'une certaine manière, à retourner le stigmate. On imite les autres, mais on s'en moque aussi, dévalorisant à son tour certaines catégories "les intellos".

De plus, il est difficile de dire, sans élément de comparaison, pour quelle part la spécificité de la S.E.S., entre dans la constitution des relations entre élèves. Cependant, il nous paraît intéressant de soulever au moins la question de l'effet du cadre et non pas inverser la proposition, comme ont parfois tendance à le faire les

enseignants, en mettant en avant les critères de personnalité, par exemple. Loin de nous l'idée que les enseignants n'ont pas conscience du poids de l'institution scolaire sur les rapports sociaux (leur idéologie de "l'intégration" le montre assez), mais il nous est apparu pourtant que la tentation est parfois là d'expliquer par le psychologique ce qui nous semble être du domaine des rapports sociaux.

2. La mixité

Ensemble à l'école, depuis la maternelle, garçons et filles n'en forment pas moins, le plus souvent deux groupes distincts. Les camarades de classe que l'on aime avoir pour voisins, que l'on retrouve dans la cour, avec qui l'on mange, sont de préférence ceux du même sexe. Il règne un certain "sexocentrisme" dans les propos ou les attitudes de chacun. "Les filles, elles n'arrêtent pas de faire des histoires, pas comme nous!" dit un garçon, alors que pour ces dernières : "les garçons sont bêtes!"

La place des élèves, en classe, en est une bonne illustration. Les enseignants les laissent se placer comme ils l'entendent, et n'interviennent que pour séparer deux élèves lorsqu'ils estiment que certaines proximités nuisent au bon déroulement de la classe (chahut amical ou conflictuel).

Les places ne sont pas officiellement attirées, mais l'on trouve souvent la même répartition des élèves dans la classe des groupes de proximité suivant le sexe. Il est peu fréquent de trouver un garçon ou une fille isolés au milieu d'un groupe de l'autre sexe. Cependant, on ne peut parler d'un rejet des élèves de l'autre sexe. Les uns et les autres se prêtent également stylos, gommages, etc., vont se rendre visite, chahutent, travaillent ensemble sans réticence, quand l'enseignant le demande, mais spontanément, le regroupement de prédilection correspond à la différenciation sexuelle.

Un couple fait exception! Ce sont deux élèves qui ont passé une partie de leur scolarité dans les mêmes classes. On les rencontre presque toujours ensemble : côte à côte en classe, ensemble dans la cour, ils habitent à 200m l'un de l'autre et se retrouvent très souvent après les cours, pendant les congés, chez l'un ou l'autre. Seul duo mixte, c'est "le couple de la classe", perçu comme tel par les autres élèves. Ceux-ci ne sont pas, pour la plupart, investis dans une relation de couple telle que pour les deux élèves cités ci-dessus, mais ils n'en focalisent pas moins leurs préoccupations sentimentales.

Notre observation n'a pas été orientée dans ce sens, les élèves sont relativement secrets sur la question, mais nous avons tout de même des éléments qui nous permettent de faire quelques remarques. C'est souvent sur le mode de la plaisanterie que sont évoquées les histoires d'amour. Ainsi, garçons et filles se sont amusés, une matinée, à s'interpeler par le nom de famille de l'élue(e) du coeur du moment (les garçons étant appelés par les noms des filles et réciproquement). Le

faux et le vrai se côtoyaient amenant des réactions allant de la franche hilarité au sentiment de gêne visible.

Les attirances débordent du cadre de la classe. Tel garçon reconnaît qu'une fille de 6ème³ lui plaît bien et cherchera à s'en faire remarquer, pendant les récréations, selon le traditionnel jeu : "les garçons embêtent les filles". Nathalie, moins timide sur la question, nous montre le "mot" qu'elle destine à un garçon d'une sixième où elle a écrit : "qu'elle l'aime et qu'elle l'attendra à la récréation pour lui donner des bonbons".

Ce type de relations ne me paraît pas spécifique de la S.E.S., mais par contre, nous n'avons pu savoir si les élu(e)s des élèves de S.E.S. partageaient ce sentiment. En d'autres termes, et, d'une façon générale, s'il semble que les élèves de S.E.S. sont attirés par ceux des autres classes, la réciproque existe-t-elle ? Pour aller un peu plus loin dans un raisonnement tout à fait hypothétique, le fait d'être en S.E.S., joue-t-il un rôle, dans les attirances entre adolescents au collège ?

3. Cultures et nationalités

— *L'appartenance ethnique : des affinités selon un fond culturel commun*

Les remarques que nous faisons dans cette partie valent pour cette étude et ne sont pas à généraliser, car nous avons conscience du caractère restreint de notre observation, à la fois dans le temps et le petit nombre de personnes que compte la population étudiée. Nous les proposons comme remarques préliminaires qui mériteraient une enquête plus approfondie que celle-ci.

Nous verrons, ici, comment le fait d'être étranger influe dans les relations entre élèves ; entre étrangers d'une part, entre étrangers et Français d'autre part. Nous essayerons alors de comprendre pourquoi les relations prennent telle forme. Sur les cinq étrangers de cette classe, trois sont des filles, dont deux sont soeurs (une Algérienne, deux Turques). Elles forment un trio assez soudé. La jeune Algérienne et l'une des Turques sont dans le même groupe de travail et sont toujours voisines en classe. Elles entretiennent des relations de réciprocité privilégiées, prêt de matériel, aide, discussions en aparté, par exemple. On retrouve le trio, dans la cour de récréation et également à l'extérieur du collège. Elles arrivent ou partent le plus souvent ensemble, et leurs relations se prolongent dans les familles, et à la Maison des Squares où elles vont parfois à "l'aide aux devoirs".

On peut voir ce rapprochement sous l'angle du regroupement selon le sexe, ou plus simplement selon les affinités. Mais il s'agit de savoir de quel type d'affinité, et il nous semble que des traits culturels communs peuvent donner un éclairage intéressant.

Au-delà des nationalités et des aires géographiques d'origine différentes, en effet, leurs parents partagent un fond culturel commun, issu des traditions des pays méditerranéens et de l'Islam. Nous avons pu noter au cours de nos visites dans les

familles combien la spécificité culturelle était prégnante partout, autant chez les Français que chez les autres. En France depuis de nombreuses années, ils ont, cependant, par le biais de l'éducation, transmis à leurs enfants certaines de leurs valeurs, de leurs manières de penser ou de faire, propres à leur culture. Les enfants se retrouvent donc en quelque sorte en "pays de connaissance" et l'on peut ainsi comprendre que ces trois jeunes adolescentes aient plus d'affinités entre elles (et cela peut être tout à fait inconscient) qu'avec certaines de leurs camarades françaises dont elles se sentent moins proches, puisqu'elles ne partagent pas avec elles cette appréhension du monde. Ces enfants d'origine étrangère et leurs parents constituent, à certains moments, un groupe homogène. Tous sont musulmans, (ce sont des Musulmans modérés, non des intégristes) vont à la mosquée ; leurs familles et quatre d'entre eux ont respecté le jeûne du Ramadan. Même si l'un des parents constate que la langue dite "d'origine" se perd, nous savons qu'elle est parlée, par tous, dans les familles.

Dans la classe, nous avons remarqué que le groupe se reconnaît, parfois, comme tel. Les discussions, autour de thèmes telles que nous les avons évoquées un peu plus haut, en sont l'exemple. Lorsque le sujet porte sur l'Islam, les coutumes qui s'y rattachent, ces élèves utilisent un "nous" qui montre la cohésion par-dessus les nationalités.

Une entraide entre les membres de ce groupe est-elle à mettre au compte de ce fond culturel commun ? Nous avons vu que les filles se rendent service, et nous n'avons pas relevé (le temps de notre enquête) de relations conflictuelles entre elles. Ce qui ne veut pas dire qu'elles n'existent pas. Nous avons aussi l'exemple d'une aide entre garçon et fille. Les classeurs des élèves sont régulièrement contrôlés et notés par les enseignants qui en vérifient le contenu et la présentation. A cette occasion, une Turque a passé le temps d'une récréation à mettre de l'ordre dans le classeur d'un Marocain, juste avant l'heure de ce contrôle. Pendant ce temps, le propriétaire du classeur était, à dix mètres de là, occupé à discuter avec un groupe de garçons et ne semblait pas le moins du monde se soucier de son classeur. De même, en classe, la même élève l'aide à finir un exercice : "sinon, il n'aura pas fini à temps!" a-t-elle dit. Il nous a semblé que la jeune Turque aidait ce camarade, plutôt que d'autres pourtant, dans la même situation.

— *Les relations enfant de parents étrangers/ Français dans la classe*

Se définissant comme groupe particulier, ces enfants de parents étrangers sont perçus comme tel par leurs camarades français. Les contours du groupe se dessinent toutefois de manière très ponctuelle : le groupe des Français pose des questions au groupe des étrangers ; les uns comprennent le sens du "poème" en arabe et pas les autres ; les étrangers sont tous absents le dernier jour du Ramadan, qui est un jour ordinaire pour les autres. Les uns se retrouvent à la mosquée, lieu inconnu, pour la plupart des Français.

D'autres points les insèrent dans la catégorie "étrangers", de manière plus diffuse, comme en filigrane : aucun étranger (fait commun à la plupart des enfants d'origine maghrébine du collège d'ailleurs) ne mange à la cantine et tous les Français savent qu'ils ne consomment pas de porc, alors qu'ils consomment d'autres mets qu'ils voient comme exotiques.

Ces différences ne nous ont pas paru jouer de façon négative sur les relations entre élèves étrangers et français dans la classe. Nous n'avons pas remarqué d'attitude xénophobe ou à l'inverse xénophile dans les relations en classe. Au quotidien, celles-ci suivent le modèle général. Sauf une fois, au cours d'une algarade entre deux élèves, une insulte à connotation xénophobe. "Grosse Turque!" a lancé un garçon à l'adresse d'une élève de cette nationalité. Mais ce fut le seul cas d'une référence accompagné d'une connotation négative d'une référence à la nationalité qu'il nous est été donné d'entendre, dans les relations entre élèves.

Nous savons peu de choses sur les relations hors collège entre enfants français et d'origine étrangère de la classe, hormis la visite d'une élève, une fois, chez les Turques qui habitent près de chez elle, et qui semblait si surprise de trouver l'appartement "très joli, bien décoré avec des choses de leur pays!".

— *La différence entre les relations et les opinions*

Invités à citer les noms de leurs "copains, copines" de la classe, les étrangers sont cités dans une proportion équivalente à celle des Français. Au contraire des relations, les propos des élèves sur les étrangers, en général, révèlent des attitudes xénophobes. "Je voulais mettre un bandeau doré dans mes cheveux, mais ma mère m'a dit que c'était les filles arabes qui portent ça, alors...", dit une élève à ses copines françaises rassemblées au moment de la cantine. Celles-ci ont ensuite exprimé par des mimiques de dégoût l'idée d'être Algérienne, Turque ou Marocaine, la nationalité de prédilection étant : "Américaine!", et ce, tant pour les garçons que pour les filles. Attitude en contradiction avec l'intérêt manifesté en classe à propos des coutumes des étrangers de la classe.

Notons que ces propos sont toujours tenus en l'absence des enfants dont il est question ou sans qu'ils puissent entendre. Un garçon exprime, en aparté, sa répugnance pour la Turquie avant d'aller voir le documentaire consacré à ce pays: "C'est pas un pays où j'irais ! Ça doit puer là-bas!". Si on lui demande, d'expliquer ce qui le fait s'exprimer ainsi, il dit : "Vous avez pas remarqué ? Les deux Turques..." et il fait mine de se boucher le nez.

Pour un autre, les étrangers, ça va, sauf : "Les Vietnamiens, parce qu'ils ont un air faux-jeton... Ils ont un autre rire que nous. Quand ils parlent français, ils ont un autre langage" Et pourtant ce garçon cite parmi ses copains "des Algériens, des Turcs, des Marocains, un Irakien, mais qui est pas d'accord avec son pays (on était alors en pleine guerre du Golfe)" Il a également mentionné "un Vietnamien" de ses copains, qui n'est pas "pareil que les autres Vietnamiens".

Notons que l'odeur d'une part, commune à la panoplie xénophobe, et l'air "sournois" de la panoplie des portraits sur les "Asiatiques" - image qui remonte assez loin dans le temps puisqu'elles émanent des débuts de la colonisation - sont deux éléments du discours de ces enfants quand même jeunes et qu'ils ont intégré. Autre fait qu'il nous semble important de relever : les élèves français émettent un jugement négatif global sur les "Arabes" (qui incluent pour eux les Turcs) perçus comme des gens peu fréquentables dans l'ensemble, trop nombreux : "y a qu'ça dans mon quartier, déplore un garçon, ils cassent tout , arrachent les buissons, mettent le feu dans les halls d'immeubles!"

Une dichotomie s'opère et se traduit par une dénomination distinctive, correspondant au sentiment exprimé. Les "Arabes" sont les "mauvais"; les copains sont " Marocains". Mais les camarades de classe ne semblent pas faire partie du lot des "Arabes". Le lien ne paraît pas évident, à première vue, pour les élèves français, entre les "Arabes" et les Marocains, Turcs, Algériens, qu'ils citent comme camarades de classe ou de quartier. Si la remarque leur en est faite, la réponse est : "Ah oui, mais c'est pas pareil. Lui, il est pas comme ça!"

Les élèves acceptent l'idée qu'un enseignant soit de l'une des nationalités des étrangers de la classe : "s'il parle bien français!" ajoutent-ils souvent. Ils pensent même que cela pourrait être enrichissant : "il pourrait nous parler de son pays!". Cet examen des enfants français et d'origine étrangère dans cette classe est un exemple qui semble tout à fait révélateur de la complexité des relations inter-ethniques et nous engage à la prudence dans la catégorisation des individus en "racistes" et "non-racistes".

V — Les relations élèves / enseignants de la S.E.S.

1. La part affective

Nous avons ici et là esquissé les relations entre élèves et enseignants, et souligné celle qui laisse la place à l'affectivité. Cette année, la classe de 5ème7 a été "perturbée", selon le directeur par deux remplacements successifs d'enseignants, ce qui a entravé le travail d'équipe lui-même et s'est répercuté sur les élèves. La stabilité de certains enseignants lui semble un atout, notamment avec ce type d'élèves qui ont besoin de repères. La composition de l'équipe titulaire (un homme, une femme) fait partie de l'attention aux relations. Lorsque le premier remplaçant de la titulaire été lui-même remplacé par une femme, le directeur a trouvé que c'était "plus équilibré".

Les enseignants ont pour tâche d'enseigner mais, on l'a vu, ils ont aussi un rôle d'écoute auprès des élèves, en dehors des préoccupations purement scolaires. Une élève confie à l'enseignante sa joie d'aller en visite dans sa famille ou un autre fait part au directeur de la déception qu'il a éprouvée à ne pas voir son père au

rendez-vous fixé, par exemple. Les élèves n'hésitent pas, quand ils en ont l'autorisation à employer le tutoiement ou le prénom de l'enseignant et sont curieux de leur vie privée : "est-ce que vous êtes mariée ?" ; "quel âge a votre enfant ?" ; "Oooh, vous avez fait des frais, monsieur!" dit un élève en montrant les chaussures neuves de l'enseignant. Les blagues, les farces entre élèves et enseignants sont justement rendues possibles par cet aspect affectif des relations. De temps en temps, quand le cours est fini, en attendant la sonnerie de sortie, on se raconte des histoires drôles, des devinettes. Mais les moments détendus ont leur revers. Les élèves entrent parfois en colère contre leurs enseignants et le leur font savoir, haut et clair : "eh ben, si vous vous fâchez comme ça, ça doit pas être de la tarte chez vous!", ou boudent ostensiblement. Un élève ainsi fâché, a refusé d'ouvrir son cahier et de faire la dictée ; une autre est restée une partie de l'heure la tête entre les bras.

Au contraire des professeurs du collège, les enseignants spécialisés en S.E.S. passent un plus grand nombre d'heures avec les mêmes élèves et en petits groupes, ce qui explique, sans doute, que les relations ainsi nouées soient aussi plus proches que pour les élèves du collège.

2. Une complicité

Elèves et enseignants ont des relations de complicité face au collège par exemple. C'est l'exemple du tableau effacé avant l'ouverture de la porte ou le retrait de l'alphabet. L'enseignante, en accédant aux requêtes des élèves est entrée dans leur stratégie d'évitement .

Un autre enseignant, responsable de la trésorerie de la vente des petits pains au chocolat à la récréation, aide ses élèves lorsque vient leur tour de vente. Un manque de confiance dans la gestion par les élèves (à tort ou à raison, mais nous ne le savons pas) est peut-être à imputer au passif de cette aide, mais elle permet, en tous cas, aux élèves de S.E.S., d'assurer leur tour de rôle de vente comme les autres.

3. L'ironie

Les réflexions teintées d'ironie lancées par les enseignants, sont une manière de rappeler les élèves à l'ordre. A une élève qui demande une explication qui vient d'être donnée, l'enseignante répond : "est-ce que j'ai des plumes de toutes les couleurs ? "(elle sous-entend ainsi qu'elle n'est pas un perroquet qui répète les mêmes choses). A un élève considéré comme bavard et qui s'était collé un morceau de ruban adhésif sur la bouche pour répondre à la demande de silence de l'enseignant, celui-ci lance : "C'est une très bonne idée!". Ou encore à un élève qui

parle fort avec un autre : “Eh! tu veux prendre ma place ?”. Un élève trop agité s’entend dire : “On va te mettre dans une cage !”

C’est un mode de relations plutôt commun nous semble-t-il dans le milieu enseignant, très proche de celui qui s’établit dans le primaire de la part du maître envers ses élèves qui, eux, n’ont pas la même invective.

4. L’encouragement

C’est la manière d’être la plus fréquente. Les enseignants, de par leur mode de fonctionnement, passent souvent d’un élève à un autre et ponctuent leur passage de : “C’est bien, continue !” ; “Allez, un petit effort !” ; “C’est difficile, pour toi, ça, mais vas-y !”.

5. L’autorité

Empreintes d’affectivité, de complicité ou d’une certaine dose d’ironie, les relations sont également marquées par le rôle d’autorité de l’enseignant. Les ordres sont clairs : “Ça suffit maintenant, taisez-vous et travaillez !” ; “Retourne-toi !” ou “Tiens-toi bien !” par exemple. Les nuances sont introduites par une tournure de politesse, mais qui ont valeur autoritaire quand même : “retourne-toi, s’il te plaît!”

Si l’on trouve ces différents aspects dans les relations avec les enseignants, il faut tenir compte de leur personnalité qui laissera plus de place à une tendance plutôt qu’à une autre. Et même s’ils leur trouvent quelques défauts : “il crie un peu trop!” ou “il met trop de colles!”, les élèves pensent que, dans l’ensemble, leurs enseignants sont “sympas, ça va !”

VI — Les parents et l’école

Quelles relations les parents des élèves entretiennent-ils avec l’institution scolaire.? Quelle est leur appréhension, leur connaissance du système ? Quelle est la nature des rapports sociaux entre les parents et les enseignants du collège ?

1. Une vision floue qui réfère à leur propre expérience de l’école

La moyenne d’âge des parents est d’environ quarante ans. Tous n’ont pas connu le collège mais sont passés par l’école élémentaire, et leur scolarité peut être datée, approximativement dans les années soixante.

C’est le plus souvent à travers leurs propres souvenirs de l’école qu’ils appréhendent le collège de leurs enfants. Leur conception en est plutôt vague :

“c’est à peu près comme ce qu’on a connu...je suppose”, dit une mère, dont le propos ressemble fort, dans l’esprit, à ceux des autres parents. Exception faite, cependant d’un père, délégué des parents qui semble suivre cela de plus près et être mieux informé. Si les parents vérifient de temps en temps les devoirs de leurs enfants, ils n’ont guère d’idée sur le déroulement d’une journée de classe, sur les matières enseignées, leurs contenus : “ils font des math, du français, de l’anglais, enfin des choses qu’on fait au collège, je ne sais pas, moi!” ou “y a des heures, des trucs comme ça...”, nous a-t-on répondu et parfois même, l’ignorance était reconnue, particulièrement par les parents étrangers.

Peu au fait du fonctionnement de l’institution, les parents la trouvent satisfaisante et hormis un désir de surveillance et de discipline ne voient pas d’améliorations à y apporter. “Ça va comme ça, c’est bien!” ou “ils en apprennent déjà bien assez comme ça!”. Ils invoquent leur incompétence à critiquer l’école, à suivre les enseignements : “avec le petit, ça va encore, mais quand ils sont grands, c’est difficile. Quand on ne peut plus, on ne peut plus!” constate une mère. “Je ne sais pas moi, c’est à eux (aux enfants) qu’il faudrait demander ça!” répond une autre.

On sent dans la plupart des propos une coupure entre le milieu scolaire et les familles. Peu de parents, parmi ceux que nous avons rencontrés, vérifient régulièrement les devoirs, connaissent l’emploi du temps précis de leurs enfants. Les uns détiennent un savoir que les autres n’ont pas, et ils ne se sentent pas le droit de contester. Cette attitude vaut d’autant plus chez les étrangers qui ne trouvent rien à redire de l’école.

2. Les relations avec les enseignants

La plupart des parents ont très peu de contacts avec les enseignants du collège. Ils les connaissent de nom et parfois même sont en peine pour se les rappeler. Le directeur est un peu plus connu, à la fois de nom et parce qu’on l’a rencontré au début de l’année, à l’occasion des journées pour les parents ou à la suite d’une convocation pour quelques-uns dans le courant de l’année. Seul le délégué déjà cité connaît les enseignants de sa fille qu’il rencontre lorsqu’il assiste aux conseils de classe. Ces rencontres entre parents et enseignants sont plutôt rares; les parents estiment qu’ils n’ont pas le temps de se rendre aux réunions et argumentent en disant qu’ils n’arrêteraient pas s’il fallait y aller pour chacun de leurs enfants. Le mode ordinaire des relations enseignants / parents est donc un “chacun chez soi” tant qu’il n’y a pas de problème d’un côté comme de l’autre. Certains parents n’aiment pas venir au collège, car selon le directeur, ils ont gardé une image négative de l’école et sont mal à l’aise dans les locaux, avec les enseignants. Cette remarque donne un éclairage à prendre en compte pour comprendre le peu d’intérêt manifesté par certains parents à l’égard de l’école.

Expérience malheureuse ? Incompétence à juger ? Il n'en demeure pas moins que malgré les souhaits des responsables à "ouvrir" le collège, celui-ci reste encore pour la plupart des parents un univers éloigné du leur. Les deux mondes de la famille et de l'école sont, malgré la volonté de relations que manifestent certains enseignants et les responsables, deux mondes séparés.

Conclusion

L'étude des rapports sociaux entre les différents acteurs, adultes, adolescents, et leurs discours, nous amènent à une réflexion en deux temps. Dans le premier, celle-ci porte sur le rôle joué par la S.E.S. au sein du système scolaire, dans le contexte de l'idéologie dominante, à savoir : l'égalité des chances. Le second temps s'intéresse plus particulièrement aux acteurs que sont les élèves, aux implications sociales, notamment sur le plan des représentations, de leur présence en S.E.S.

L'égalité des chances, clairement annoncée, se heurte aux obstacles que sont les variations des potentiels intellectuels, des handicaps physiques, des situations sociales en inadéquation avec les conditions de la réussite scolaire, le décalage de certaines populations étrangères par une acculturation partielle, avec les problèmes linguistiques notamment. Ces différents éléments peuvent se trouver réunis chez un même élève.

Dans les textes, des mesures adaptées aux différents cas ont été prévues : sections spécialisées pour les "déficients intellectuels", créations de zones d'éducation prioritaire dans les quartiers socialement défavorisés, mise en place de structures adaptées, séparées ou intégrées dans les établissements scolaires, pour certains handicaps (c'est le cas à la Biquenais avec les "déficients auditifs") et classes d'initiation, d'adaptation pour les élèves non francophones.

Dans les faits, nous l'avons vu, chacun ne rentre pas forcément dans la "bonne case". C'est le cas de certains élèves de la classe de S.E.S. que nous avons étudiée. Pris dans le rythme rigide du système qui attribue un niveau de connaissances en fonction d'un âge prédéfini, ils se sont trouvés, à un moment de leur parcours scolaire, en retard sur le modèle normatif, à cause d'une situation familiale perturbante, d'un retard linguistique, d'un handicap physique. N'ayant pas réussi à combler ce retard, ils ont été placés à la marge, en perfectionnement, puis en S.E.S. dans le secondaire. C'est un peu comme si, l'institution scolaire ne sachant trop quoi en faire — et compte tenu de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans — avait mis en place une forme de réseau scolaire parallèle pour ces élèves dans la mesure où il semble assez difficile d'en sortir pour rejoindre le cursus normal. Les cas cités démontrent cette possibilité autant que leur caractère exceptionnel.

L'orientation en S.E.S. est rendue possible par l'élargissement des conditions de recrutement initiales de cette section, nous l'avons vu, les différences de situations s'effaçant devant la notion plus englobante "d'échec scolaire", les

élèves se retrouvent alors dans la même classe. Hétérogénéité d'une population qui conduit les enseignants à s'adapter et à promouvoir la pédagogie individualisée. La diversité des situations amène les enseignants à jouer un rôle qui comporte une dimension socio-éducative marquée auprès de ceux que l'on appelle "les cas sociaux", en particulier.

Il nous apparaît que les S.E.S. permettent, dans certains cas, de contourner le défaut de structures scolaires adéquates à la situation des élèves, et nous pensons particulièrement aux élèves étrangers, dont la sur-représentation en S.E.S, au niveau national, est dénoncée dans les textes officiels les plus récents. Au collège de la Binquenaïs, ce fait se confirme, quoique dans une moindre proportion. Les chiffres ne sont pas, ici, vraiment significatifs ; c'est plutôt par l'examen des raisons de l'orientation que l'écart se creuse. Ainsi, cette section permet de pallier, en partie, la faillite de l'institution à s'attaquer de façon efficace aux problèmes que lui posent les "hors normes" tels les cas sociaux et certains étrangers. N'est-ce pas là un premier "écrémage" qui contredit la notion d'égalité des chances ?

Si l'on quitte la réflexion sur l'institution pour voir les effets de son action sur les élèves, on met en évidence la marginalisation des élèves de S.E.S, amorcée le plus souvent, répétons le, à l'école élémentaire, avec les classes de perfectionnement . Le souci, la vigilance des responsables à "l'intégration" des S.E.S. dans le collège souligne d'autant plus la prégnance de ce fait. Notons que l'intégration, définie par les responsables, consiste à vouloir donner aux élèves le sentiment qu'ils sont "comme les autres", en "calquant" certains aspects du fonctionnement du collège. Mais, cette attention des responsables désireux de réduire l'écart entre collège et S.E.S. repose sur l'idée de se rapprocher de la norme pour que les élèves se voient et se donnent à voir aux autres, comme "normaux" (normalisés) plutôt que de les imposer, les faire accepter comme différents. Voulant au départ intégrer les élèves à la vie du collège, leur donner une place à part entière, ceux-ci sont plutôt "cachés" comme élèves de S.E.S. On peut attribuer à une part irréductible du fonctionnement intrinsèque de la section, les effets pervers de cette volonté d'intégration.

L'ambiguïté de la situation n'échappe cependant pas aux élèves qui raisonnent en termes de "normal" et "anormal"; les autres étant dans la situation normale au contraire d'eux-mêmes. Et cette anormalité est mal vécue, dans la honte pour un bon nombre. Ici entre en jeu la notion de "stigmatisation". Malgré les mesures prises par les responsables, les élèves de S.E.S. se sentent infériorisés en leur for intérieur, une dévalorisation de toute la personne renforcée par les jugements négatifs des autres. Dans l'esprit des élèves du collège, la S.E.S., c'est la classe des "nuls", "des moins que rien" et surtout des "débiles mentaux". Or, la débilité mentale (alors même que la définition du concept de déficience intellectuelle est remis en cause) est l'objet d'une représentation sociale particulièrement négative

dans notre société. La présence de quelques élèves perçus comme effectivement “déficients intellectuels”, renforce l’idée de l’anormalité pour ceux qui doivent leur orientation à un problème social ou linguistique.

Les élèves entrent ainsi dans le processus de stigmatisation, intériorisant une image négative de leur situation. Ils développent une identité négative qu’ils essaient parfois de gommer en “sauvant les apparences”, allant plus loin que les responsables dans le rapprochement de la norme, avec l’imitation, par exemple. Les enseignants, tentent de remédier à cette dévalorisation, dont ils ont une réelle conscience, en appuyant leur pédagogie sur la valorisation de l’individu. C’est souvent dans ce but, d’ailleurs que l’on aborde la diversité culturelle. Les relations dans la classe, bien souvent conflictuelles, sont peut-être à mettre au compte de cette perception négative de soi, et des autres, membres d’un groupe constitué sur la base de l’échec.

Le tableau que nous brossons de la S.E.S. paraîtra bien pessimiste, peut-être à l’excès pour certains, mais nous pensons que malgré la bonne volonté et le travail des enseignants, et au-delà des apparences que donnent les élèves, la situation de stigmatisation est bien présente, pesant sur les adultes et les adolescents, ce qui relativise l’idéologie de l’égalité des chances à l’école dans le système scolaire actuel.