



HAL
open science

Le paradis perdu du primaire ?

Mathias Millet, Daniel Thin

► **To cite this version:**

Mathias Millet, Daniel Thin. Le paradis perdu du primaire ?. Les Cahiers Pédagogiques, 2009, 475, pp.14-15. hal-04263647

HAL Id: hal-04263647

<https://hal.science/hal-04263647>

Submitted on 28 Oct 2023

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

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

Le paradis perdu du primaire ?

Mathias Millet, Maître de conférences en sociologie à l'Université de Poitiers,
GRESKO EA 3815 (Université de Poitiers)

Daniel Thin, Maître de conférences en sociologie à l'Université Lyon 2, GRS UMR
5040 (CNRS-Lyon 2-ENS.lsh)

Les collégiens de milieux populaires sont les plus touchés par les ruptures scolaires. Pour ces collégiens dont la sociologie a pu montrer qu'ils étaient souvent « hors des finalités, des enjeux scolaires, l'univers scolaire est, à maints égards, invivable (...) et s'impose comme une machine productrice d'incitations incompréhensibles ». La multiplication des difficultés dans les apprentissages et des écarts vis-à-vis des règles scolaires, qui résulte des dissonances entre d'un côté les logiques socialisatrices de l'école et de l'autre les logiques familiales et juvéniles au sein desquelles les élèves des quartiers populaires se socialisent, conduit une partie d'entre eux à développer des pratiques d'évitement des contraintes scolaires qui se traduisent parfois par une « déscolarisation ». Pour les collégiens les moins acculturés aux logiques scolaires, l'entrée au collège, qui suppose une nouvelle organisation temporelle et spatiale, de nouvelles relations pédagogiques, une élévation des exigences scolaires et un encadrement plus segmenté, constitue une césure dans les habitudes scolaires et une étape importante dans le processus de ruptures scolaires. Les effets de l'entrée au collège produisent chez eux, souvent d'emblée, une désorientation liée notamment à des difficultés à se repérer dans l'établissement : « *Parce qu'on changeait de classe. C'était trop dur (...) Alors on n'arrivait pas à les trouver les classes* ». Le repérage dans l'emploi du temps, brouillé par la répartition en sous-groupes et des alternances de matières une semaine sur deux est d'autant plus difficile que ces collégiens n'ont pas pris l'habitude d'organiser leur temps scolaire sur un cahier de texte. Au collège, les dispositions à s'orienter dans l'espace et le temps scolaire, à planifier ses déplacements, prévoir le matériel, s'adapter lors de changement impromptu d'emploi du temps ou de salles, sont censées être acquises. Or, l'autonomie relative des écoliers dans l'école primaire n'est pas toujours transférable dans l'univers du collège où ils doivent apprendre à se déplacer seuls sans l'accompagnement des enseignants du primaire.

À ces dimensions propres à l'organisation du collège s'ajoute parfois une sorte de déracinement socio-affectif liée à la sortie du cadre familial de l'école primaire, la perte de proximité avec les enseignants et les copains qui permettent de s'épauler.

¹ Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993, p. 158.

Plusieurs collégiens évoquent le premier jour au collège comme un moment de forte inquiétude, surtout lorsqu'ils disposent de peu d'appuis relationnels dans ce nouveau monde : « *Oh là, là, j'voulais pleurer ! J'en pouvais plus, j'avais mal au cœur, ch'ais pas c'qui m'arrivait. (...) J'étais effrayée, je connaissais personne, j'connaisais qu'Evelyne...* ». L'observation de « petits sixièmes » devant traverser, à l'appel de leur nom dans la cour, l'espace vide entre leur groupe de pairs, où ils s'agglutinaient, et les responsables du collège derrière lesquels ils devaient se ranger témoigne de leur nervosité.

Par ailleurs, les collégiens doivent faire face à de nouvelles matières et exigences d'apprentissage. Le rythme des cours change et suppose une plus grande capacité à la prise de notes. « *J'arrive pas, des fois j'écris mais j'écris pas aussi vite, y a des élèves qui écrivent très vite. J'écris, j'écris, j'écris et quand j'm'en souviens plus ben j'arrête et ben parce que ça sert à rien.* ». Les collégiens qui n'ont pas acquis les compétences suffisantes dans leur scolarité antérieure peinent du coup à affronter la hausse des exigences scolaires et les nouvelles modalités du travail de collégien. Un saut qualitatif est attendu de leur part et, pour l'effectuer, ces compétences sont considérées comme pré-requises. A cela s'ajoute un bond quantitatif dans le travail scolaire. L'accroissement du travail à fournir chez soi renforce les difficultés des collégiens pour réaliser leurs devoirs en même temps que les maigres ressources scolaires familiales pour les aider se réduisent. Ce décrochage de l'aide parentale amplifie l'isolement scolaire des collégiens par ailleurs accentué par un encadrement enseignant plus distant, des cours qui se succèdent et permettent moins d'interactions avec les enseignants. Les difficultés rencontrées par les collégiens pour faire face à ces nouvelles conditions et exigences scolaires se traduisent par une baisse sensible des résultats scolaires, souvent dès le 2^e trimestre. Les résultats s'effondrent quand les notions sont nouvelles (des « *trucs de sixième* ») et les collégiens n'appréhendent pas ce qu'ils abordent en 6^e comme une progression continue dans les savoirs mais comme une accélération du niveau des difficultés. La difficulté nouvelle et l'effondrement des résultats produisent un désarroi supplémentaire qui peut conduire à la dévalorisation de soi et à la fuite du domaine scolaire. Ainsi, Pierre, perçu au collège comme perturbateur ou non-travailleur, manifeste une sorte de dépression scolaire liée à l'effondrement de ses notes et au sentiment de ne plus parvenir à faire face aux nouvelles exigences scolaires.

La chute des résultats est d'autant plus rapide en 6^e que les performances scolaires en primaire étaient insuffisantes au regard des normes d'évaluation scolaire. Les écoliers aux notes ne dépassant guère la moyenne deviennent des collégiens aux

³. Bonnery S., *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.

résultats « catastrophiques » dès les bulletins de 6^e. Pour ces élèves qui pouvaient avoir le sentiment que « ça allait » parce qu'ils passaient d'une classe à l'autre, puis au collège, et parce qu'ils n'étaient pas complètement perdus, le changement imposé est brutal. S'ils ne se percevaient pas comme d'excellents élèves, ils ne mesuraient pas l'écart entre leurs performances scolaires et les exigences qui allaient venir. Pour d'autres, la dégradation des performances scolaires est plus progressive ou moins immédiatement perçue, avec une baisse des moyennes en dessous de la moyenne, d'abord dans quelques matières avant de se généraliser.

La perte des illusions qui résulte de ces processus s'enracine pour une part dans la rupture entre les modalités pédagogiques du primaire et du collège. En primaire, l'adaptation aux difficultés et aux spécificités des élèves est plus facilement mise en œuvre et les élèves peuvent compenser des mauvaises notes par la prise en compte des progrès et des efforts fournis dans une diversité de domaines que l'enseignant peut mettre en relation et comparer. Au collège, les changements dans les relations pédagogiques, l'organisation en matières autonomes, la plus grande officialisation des verdicts scolaires qui réduit la possibilité de leur euphémisation précipitent l'effondrement des résultats scolaires des élèves aux acquis les moins assurés. Le passage au collège constitue alors un moment d'accélération des difficultés scolaires et, lorsque d'autres conditions scolaires et non-scolaires sont réunies, du processus de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires³.

Pour une part liés aux difficultés d'apprentissage, apparaissent au collège de premiers conflits avec des enseignants, et de premières sanctions. Tout montre que, même si les collégiens n'étaient pas des modèles de docilité scolaire en primaire, les problèmes de discipline s'amplifient à l'entrée au collège jusqu'à produire un engrenage hostile avec les enseignants et l'élaboration d'un « casier scolaire » marquant durablement les parcours des collégiens. Ces processus tendent alors à repousser les collégiens du côté des pairs les plus réfractaires aux logiques scolaires.

De même que l'organisation de l'école primaire permet une prise en compte plus diversifiée des performances des écoliers, de même permet-elle une régulation plus continue des comportements par la présence constante des enseignants dans la journée et les différents lieux scolaires. Elle autorise des compensations, rattrapages ou réajustements qui tiennent compte de l'évolution des postures et des pratiques des écoliers au long de la journée ou de la semaine. Au collège, le fractionnement temporel et spatial ne permet plus les mêmes régulations et le travail de réparation accompli par un écolier auprès d'un instituteur fréquenté toute la journée doit

³ Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

désormais s'accomplir dans le temps court de l'heure de classe. Pour les enseignants, les modalités de travail ne permettent guère d'agir en continu sur les relations avec les collégiens, en particulier avec ceux qui se conforment le moins aux règles scolaires. Du coup, pour les collégiens les moins scolairement autocontraints, l'entrée au collège est aussi l'expérience de sanctions beaucoup moins « négociables » et cumulatives. Le collège leur apparaît alors comme un lieu où l'on passe de la régulation plus ou moins « négociée » des comportements et des relations avec un enseignant, à des logiques d'opposition et d'affrontement dans lesquelles ils ne peuvent sortir vainqueurs.

Ils sont ainsi conduits à percevoir l'école primaire comme un « paradis perdu », espace de familiarité où des attaches fortes existaient avec l'ensemble de ceux qui partageaient l'espace scolaire. Là, les difficultés scolaires n'étaient pas devenues rédhibitoires et ils pouvaient encore croire à leur valeur scolaire. Ici, le collège apparaît comme un lieu, sinon hostile, du moins générateur d'injustices et de disqualification symbolique. Il reste que la discontinuité entre le primaire et le collège, et ses conséquences sur les scolarités des élèves les plus fragiles, interroge de fait au moins autant l'école primaire que le collège

⁴ Dans nos formations sociales, les formes d'obéissance et de pouvoir prédominantes impliquent que les individus sociaux s'autocontraignent et gouvernent leurs propres comportements. L'ordre scolaire, comme ordre impersonnel, est constitutif de cette forme d'exercice du pouvoir et suppose un élève « raisonnable », « autonome », c'est-à-dire d'abord un élève qui, contraint de l'intérieur, ressent subjectivement la nécessité de s'imposer cette discipline. Or, dans les familles des collégiens de milieux populaires enquêtés, le mode d'encadrement exercé sur les activités repose d'abord sur le principe de la contrainte extérieure, impliquant le contrôle direct et la présence physique des parents, et contradictoire avec l'exigence de la mise en œuvre d'une contrainte intériorisée.

⁵ Broccolichi S., « Un paradis perdu », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Seuil 1993.