

### L'expérience scolaire et le rapport au savoir...

C'est dans l'expérience scolaire, articulée avec l'histoire et la socialisation familiales, que se construit le rapport aux apprentissages scolaires. Cette dimension est importante car si les "ruptures scolaires" ne peuvent s'expliquer uniquement par des difficultés cognitives, tous les élèves en "ruptures scolaires" construisent un rapport négatif aux apprentissages scolaires et au travail scolaire. Concernant cette question des savoirs et des apprentissages scolaires, on peut formuler plusieurs remarques.

Les difficultés cognitives commencent avec le langage de l'école dans lequel nombre d'élèves ont du mal à entrer. Pour parler comme Bernard Lahire, passer d'un langage oral-pratique, fortement implicite, enraciné dans le contexte d'énonciation, à un langage scriptural-théorique, plus explicite et à prétention plus universelle est une difficulté à laquelle les enfants des milieux populaires sont confrontés. Du même coup, ils sont confrontés à une tension entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire tant la socialisation passe par le langage. Il existe souvent un malentendu sur ce que doit être un bon élève. Nombre d'élèves des milieux populaires semblent penser qu'être un bon élève, c'est d'abord bien remplir ses devoirs d'élèves, travailler, répondre aux enseignants, etc., idée renforcée sans doute par le discours des parents qui valorisent avant tout cette dimension, notamment parce qu'ils maîtrisent peu la dimension cognitive. Lorsque cette application à être un bon élève ne suffit pas, il en résulte une incompréhension des sanctions négatives du travail effectué (c'est le : "mais j'ai pourtant beaucoup travaillé" que l'on entend jusqu'à l'université).

Autre malentendu : faute de comprendre les intentions pédagogiques des enseignants, les élèves tentent de répondre à leurs demandes à partir de ce qu'ils savent faire comme cette élève en classe de primaire qui essayait de repérer les mots qu'elle connaissait dans les listes proposées par l'enseignant pour répondre "juste" quand celui-ci demandait de lire ce mot. Elle générait l'illusion pour l'enseignant comme pour elle qu'elle savait lire ce qui n'était pas le cas. On pourrait dire qu'il s'agit d'une sorte d'adaptation désespérée qui désespère davantage lorsqu'il apparaît qu'elle ne produit pas des résultats scolaires à la hauteur des attentes.

Évoquons encore les évaluations du type "passable", "insuffisant" ou "nul" qui fonctionnent comme autant de qualification négative de l'élève lui-même et qui génère le sentiment d'indignité comme celui d'injustice. A propos d'évaluation, il faut dire un mot des "erreurs évaluatives" ou des injustices évaluatives que peuvent produire les enseignants à leur corps défendant. Exemple : en CP les enfants doivent travailler les notions "devant" et "derrière". L'enseignant leur propose un travail qui les place devant des objets dessinés (un camion, une caravane...) orientés vers la droite et on leur demande si le camion est devant le cheval ou derrière. Premier problème : on dit devant alors que l'on présente les choses de droite à gauche. Peut-être qu'un enfant sait ce qu'est devant et derrière en pratique mais on est en train de lui demander ce qu'est devant et derrière vu de droite à gauche. Poursuivons l'exemple : une enfant dit : "j'ai eu A partout à mes évaluations sauf à devant et derrière mais c'est parce que je ne savais pas ce qu'était un mobil-home". Or, l'enseignante qui ne sait peut-être pas que l'enfant ne connaît pas ce qu'est un mobil-home... conclut à une difficulté avec les notions de devant et derrière. On se trouve confronté à un malentendu sur ce que l'on évalue et quand on entend des collégiens dire "c'est injuste, il m'a mal évalué...", ils peuvent renvoyer à ce genre de malentendu.

Compte tenu des écarts entre la socialisation primaire (dans la famille) et la socialisation scolaire, il est probable que cette situation se renouvelle plus souvent pour les enfants des milieux populaires les plus démunis au plan scolaire. En outre, l'enfant qui ne peut dire cela à personne parce que chez lui on ne peut donner du sens à ce genre de question, qui vit un grand nombre de fois ces malentendus, des injustices interprétatives de la part de l'enseignant peut se construire très jeune et progressivement le sens de l'injustice de la situation scolaire sans que jamais il y ait des injustices manifestes et "voulues".

On pourrait ajouter que, si la difficulté à conférer un sens aux savoirs scolaires est grande pour beaucoup d'élèves, elle l'est d'autant plus pour les élèves de milieux populaires qui n'ont pas de référence familiale leur permettant de répondre à la question "quoi ça sert ?". Les savoirs construits ou transmis à l'école ont de plus en plus de sens par rapport à une finalité lointaine et ce dès l'école élémentaire. Or, dans les familles populaires aux parents peu ou pas scolarisés, il y a peu d'outils pour raccrocher les apprentissages à ces finalités lointaines (on tente plutôt de les raccrocher à une opérationnalité immédiate et pratique). Accepter d'apprendre à l'école, c'est accepter de différer le temps où cela va être utile ou rentable, c'est en quelque sorte être dans une logique d'épargne cognitive.

C'est d'autant plus difficile que l'on n'a pas les outils évoqués à l'instant et que l'on est dans un rapport au temps qui ne permet pas de se projeter facilement vers l'avenir. Sans doute aurions-nous beaucoup à gagner à saisir comment les collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire ont vécu plus que d'autres ces malentendus et ces "injustices" ou ce qu'ils ont ressenti comme tel. Lorsque, confrontés à l'évaluation négative de leur travail, ils disent "ce n'est pas juste", ils renvoient peut-être bien à ces dimensions de leur expérience scolaire. Il y a là un facteur de "ruptures scolaires" à considérer avec attention car l'hostilité ambiguë à l'école est aussi le produit d'une déception et d'un sentiment d'injustice qui se combine avec la tension entre la socialisation primaire et la socialisation scolaire. En outre, cette expérience scolaire est aussi productrice d'un sentiment de disqualification de soi, d'un sentiment d'indignité de soi ("on est nuls !", "on est la classe des nuls!"). Ces sentiments ne sont sans doute pas étrangers à l'agressivité témoignée à l'égard des agents de l'institution scolaire ou aux différentes formes de retrait du jeu scolaire.