



HAL
open science

Le rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA

Cléo Darmon

► **To cite this version:**

| Cléo Darmon. Le rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA. Education. 2013. dumas-00881120

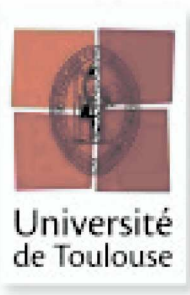
HAL Id: dumas-00881120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00881120v1>

Submitted on 7 Nov 2013

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.



IUFM Midi-Pyrénées,
École interne de l'Université de Toulouse II – Le Mirail

LE RAPPORT AU LIEU CDI DES ÉLÈVES DE SEGPA

Mémoire présenté par Cléo DARMON

Pour l'obtention du Master 2

Mention : Information et Communication

Spécialité : Métiers de l'Enseignement et de la Formation : Documentation

Sous la direction de Monsieur André TRICOT, professeur en psychologie.

Toulouse, juin 2013

Remerciements

Mes remerciements vont aux élèves de 6^{ème} SEGPA du collège Jean de Prades de Castelsarrasin qui se sont prêtés avec plaisir à l'exercice de l'entretien, ainsi qu'à leurs enseignants pour leur accueil et leur disponibilité.

Je remercie également André Tricot pour ses conseils avisés.

Enfin, j'ai une pensée pour Kevin Garbay, Tom Lacoste, Benjamin Gibert et leurs amis qui m'ont livré, en marge d'une partie de Risk, leurs secrets d'adolescents au CDI.

Résumé

L'étude rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA par le biais d'entretiens faisant appel à des souvenirs autobiographiques va permettre de saisir la réalité qui entoure les relations entre ces élèves à la situation scolaire et sociale particulière et ce lieu, intégré au collège où ils sont inscrits.

L'état de la question est orienté autour de la question du rapport au savoir des élèves défavorisés et de l'illettrisme, tout au moins des difficultés importantes en lecture. Les écrits consacrés à l'apprentissage de la lecture en SEGPA ne permettant pas d'aborder tous ces thèmes, c'est grâce aux travaux de l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII que le rapport au savoir des élèves défavorisés est présenté. La situation particulière des élèves de SEGPA et leur rapport à l'école sont aussi abordés.

Une démarche inductive permet de mener cette enquête sans anticiper des réponses qui pourraient être erronées et sans induire une situation artificielle qui pourrait compromettre la validité des résultats.

Les résultats montrent clairement que les élèves de SEGPA, plus que les élèves de collège classique, perçoivent le lieu CDI comme un lieu qui n'avait pas d'équivalent dans leur vie avant l'entrée en 6^{ème}. Des nuances et d'autres résultats sont précisés dans le mémoire. Il faut bien sûr pour les interpréter tenir compte de la spécificité de tels élèves à tel moment dans tel collège, et ne pas les généraliser trop rapidement.

En conclusion, l'incitation à se rendre au CDI semble différente en SEGPA et au collège classique et l'investissement des enseignants de SEGPA (premier degré au collège) pour le CDI, pour la lecture plaisir et pour l'objet livre semble permettre à ces élèves en grande difficulté de faire évoluer leurs pratiques.

Mots clefs : SEGPA – CDI– rapport au savoir – lecture – illettrisme – livre

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Table des matières	4
Table des tableaux.....	5
Introduction.....	6
Etat de la question.....	8
I. Qu'est ce que l'EGPA ?.....	8
1. L'EGPA officiellement.....	8
a. Les textes qui régissent l'EGPA.....	8
b. Des difficultés d'apprentissage	9
2. Le public réellement accueilli.....	10
a. Enfants pauvres, familles défavorisées.....	10
b. Elèves issus de communautés, élèves nouvellement arrivés en France.....	12
c. Elèves handicapés.....	13
3. Le premier degré au collège.....	13
II. Le rapport au savoir des élèves défavorisés.....	14
1. Le rapport au savoir des élèves de banlieue.....	15
2. Des élèves très faibles lecteurs.....	16
III. La lecture au collège.....	17
1. Une culture jeune.....	17
2. La lecture en SEGPA.....	18
Méthodologie.....	20
1. L'entretien.....	20
2. Participants et échantillons.....	21
3. Matériel et organisation technique.....	22
4. Déroulement des entretiens.....	22
5. Interprétation.....	24

Résultats.....	25
1. Composition de l'échantillon.....	25
2. Pratiques à la maison.....	28
3. Pratiques à l'école primaire.....	31
4. Pratiques au collège.....	33
5. Pratiques avec les camarades.....	36
Discussion.....	37
I. Profils d'utilisateurs du CDI.....	37
1. Pratiques particulières en SEGPA.....	37
2. Différences notoires avec le collège classique.....	37
II. Tentative d'interprétation.....	38
III. Limites méthodologiques.....	40
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	43
Annexes.....	47
Guide d'entretien.....	48
Tableau récapitulatif entretiens 6 ^{ème} SEGPA.....	50
Tableau récapitulatif entretiens 6 ^{ème} ordinaire.....	51
Autorisation en vue d'un travail de recherches.....	52

Table des tableaux

Tableau 1 : Composition de l'échantillon	27
Tableau 2 : Pratiques à la maison	30
Tableau 3 : Pratiques à l'école primaire	32
Tableau 4 : Pratiques au collège	35
Tableau 5 : Pratiques avec les camarades	36

Introduction

Les élèves de SEGPA sont, comme les autres, accueillis dans les CDI des collèges où ils sont scolarisés.¹ On nom de l'égalité des chances, ils doivent avoir les mêmes chances que les autres d'apprendre, de réussir scolairement et professionnellement, de vivre en société, d'être des citoyens à part entière. Mais ce public est particulier ne serait-ce que concernant son histoire scolaire, son rapport à l'école et au savoir et sa situation sociale. Du fait de leurs situations sociales et scolaires, ces élèves sont souvent stigmatisés, par les autres élèves mais aussi quelquefois par les enseignants. L'intérêt de ce travail va être se saisir la réalité du rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA en faisant abstraction de ce type de jugements. De plus, on sait que lire tôt permet de lire longtemps au cours de la vie, et les élèves de SEGPA, bien qu'accueillis au CDI, sont parfois oubliés quand il s'agit de lecture plaisir. En effet, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et leurs difficultés sociales et familiales sont souvent perçues comme des handicaps trop important pour que l'Ecole puisse y pallier. Or ces élèves qui souffrent de difficultés d'apprentissage graves et durables doivent avoir la possibilité de progresser sans qu'on les enferme dans de tels stéréotypes, ils ne sont plus comme il y a 50 ans considérés comme des « arriérés » et c'est parce qu'ils ne le sont pas . Si le CDI est un lieu qui peut les amener à côtoyer les livres, ils doivent pouvoir y accéder, le tout est de se rendre compte de leur rapport à ce lieu afin d'en faire évoluer les pratiques.

L'état de la question s'attachera à présenter la situation scolaire et sociale des élèves de SEGPA, par le biais de celle des élèves banlieue, puis leur rapport à la lecture, faute d'écrits sur leur rapport au livre et au lieu CDI. Cependant, de nombreux auteurs dont Roland Goigoux écrivent sur l'apprentissage de la lecture en SEGPA, et faute du rapport au livre et au savoir de ces élèves, on évoquera leur apprentissage de la lecture. Les pratiques d'écriture ne seront pas évoquées ici car trop éloignées de notre sujet, mais on peut signaler par exemple les écrits de Liliane Szadja-Boulangier.² La littérature en langue étrangère sera absente de ce mémoire pour la simple raison que les SEGPA ne trouvent pas d'équivalent dans d'autres systèmes scolaires que le système Français. Au delà du rapport à la lecture des élèves de SEGPA, pour évoquer leur rapport au savoir et à l'école, les travaux de l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII seront utilisés puisque ces chercheurs s'intéressent au rapport au savoir

¹ SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
CDI : Centre de Documentation et d'Information

² Liliane SZAJDA-BOULANGER « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA », *Le français aujourd'hui* 1/2006 (n° 152), p. 83-92.

des élèves de banlieue, dont la situation sociale est celle qui se rapproche le plus des élèves de SEGPA, bien qu'elle ne soit pas tout à fait équivalente.³ A ces travaux, nous confronterons des écrits sur les enfants pauvres en France puisque c'est le cas de nombreux élèves de SEGPA. Viendront aussi s'ajouter des recherches sur les enfants hors du lire, et l'illettrisme, à travers notamment les écrits de Bernard Lahire qui, bien que n'abordant pas spécifiquement le problème des élèves de SEGPA, restent incontournables.

Ces auteurs et d'autres seront évoqués afin d'aider à répondre à la question suivante : la sensibilisation au lieu CDI des élèves de SEGPA est-elle à l'origine d'un changement dans leurs comportements face à l'objet livre et au lieu bibliothèque ?

Pour tenter d'y répondre, des élèves de 6^{ème} SEGPA et des élèves de 6^{ème} classique ont participé à des entretiens autour de leur rapport au livre et au lieu CDI, et faisant appel à des souvenirs autobiographiques afin de saisir les effets qu'a pu avoir l'entrée au collège dans leurs comportements. Bien sûr, les dires des élèves ne sont pas objectifs mais c'est bien ce qui nous intéresse : le ressenti des élèves, leur vécu par rapport au lieu CDI, tant pis (ou tant mieux) si leurs paroles ne correspondent pas exactement à la réalité. Afin d'éviter de créer une situation artificielle et de comprendre les comportements sans les forcer, c'est une démarche inductive qui a été mise en place.

Ainsi, la première partie de l'état de la question sera consacrée à des éclaircissements autour de ce qu'est la SEGPA et qui en sont les élèves, puis le rapport au savoir des élèves défavorisés sera évoqué ainsi que l'illettrisme, et enfin les pratiques culturelles des jeunes et la lecture en SEGPA seront abordées. La seconde partie de ce mémoire sera consacrée à l'explication de la méthodologie employée, suivie d'une présentation des résultats obtenus et enfin d'une interprétation de ces résultats en tenant compte des limites méthodologiques de l'enquête.

³ ESCOL : Education Scolarisation

Etat de la question

I. Qu'est ce que l'Enseignement Général et Professionnel Adapté ?

1. L'EGPA, officiellement

a. Les textes qui régissent l'EGPA

La circulaire n°97-167 du 20 juin 1996 a été abrogée et remplacée par la circulaire n°2006-139 du 29 août 2006, elle même complétée par la circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009. Ces deux derniers textes définissent les conditions d'admission des élèves en SEGPA ainsi que les modalités d'accueil afin qu'à l'issue de leur scolarité obligatoire, ces élèves soient amenés à passer le Certificat de Formation Générale (CFG) et si possible à l'obtenir.

Ainsi, les élèves accueillis en SEGPA sont des élèves ayant des difficultés scolaires graves et durables qu'aucune autre solution n'a pu permettre de réduire (allongement des cycles, actions de prévention, de remédiation...). En fin de primaire, ces élèves ne maîtrisent pas le palier 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, mais ne peuvent pas pour autant être maintenus à l'école primaire. Les enseignements adaptés prodigués en SEGPA doivent permettre à ces élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves de progresser.

C'est une commission départementale qui oriente les élèves vers ces dispositifs indépendants mais internes à des collèges et où des enseignants du premier degré titulaires du CAPA-SH option F les prennent en charge.⁴ Avant cela, lorsque des difficultés graves sont détectées à l'école primaire, un bilan est établi par le psychologue scolaire et la situation de l'élève est évaluée régulièrement par son enseignant de façon à mettre en place le plus tôt possible des dispositifs de remédiation. Le tout en tentant d'associer autant que faire se peut les responsables légaux de l'enfant qui devront accepter le cas échéant une orientation en SEGPA. En l'absence d'accord de la famille, l'élève poursuivra un cursus ordinaire. Une évaluation sociale est aussi rédigée.

Un élève peut aussi être orienté en SEGPA alors même qu'il est déjà scolarisé en collège. La procédure d'admission est sensiblement la même, avec les acteurs spécifiques au collège.

⁴ CAPA-SH, option F : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, option de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général adapté.

La prise en charge en SEGPA est personnalisée, l'enseignement est différencié et adapté le plus possible à la situation de chaque élève. Les élèves sont, comme au collège ordinaire, répartis en 4 niveaux, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les effectifs sont allégés et les emplois du temps adaptés. Une équipe composée d'enseignants du premier degré peut associer à son travail des enseignants du collège et du lycée professionnel afin de répondre à ses missions : faire acquérir les connaissances fondamentales du palier 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences aux élèves en fin de scolarité obligatoire, et ouvrir à un enseignement professionnel afin que chaque élève puisse accéder, au sortir du collège, à une formation qualifiante de niveau V. Le tout est coordonné par un directeur, lui-même sous l'autorité du chef d'établissement.

La circulaire en vigueur, qui fait suite à la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, met l'accent sur une politique d'inclusion des élèves dans un collège ordinaire, où la SEGPA est de moins en moins marginalisée et où elle doit rester autant que faire se peut transitoire, l'objectif est que les élèves puissent rejoindre une scolarité classique à un moment où à un autre de leur scolarité obligatoire (COUSIN, 2009).

b. Des difficultés d'apprentissage

Les enseignants s'accordent à dire que les difficultés des élèves de SEGPA ne sont pas d'une autre nature de celles rencontrées par les autres collégiens, mais qu'elles sont bien plus ancrées et profondes. Ce sont ces difficultés qui en font les bons candidats à la SEGPA : des difficultés d'apprentissages qui se sont installées durablement et qu'il est désormais difficile de déloger.

Les troubles de l'apprentissage qui ne sont pas liés à un retard mental ou à un quelconque handicap sont variables en fonction du degré des troubles, de l'intervention précoce du diagnostique et des actions de remédiation mises en place (DEMONT, 2009). Il est acquis que pour des élèves entrant en SEGPA, aucun des dispositifs de remédiation proposés n'a fonctionné. Or, il est nécessaire de prendre en charge ces élèves non handicapés mais présentant des troubles de l'apprentissage graves afin de minimiser les conséquences de ces troubles dans leur vie quotidienne et future : inadaptation des attitudes dans l'environnement notamment scolaire, apparition de troubles émotionnels secondaires aux difficultés, risque de difficultés scolaire de plus en plus importantes aboutissant à un échec scolaire, dans le cas où les élèves ne subissent pas déjà cet échec.

La SEGPA n'a pas vocation à accueillir des élèves présentant uniquement des troubles du comportement, handicapés qui peuvent bénéficier de structures plus adaptées (IME, ULIS, etc.) ou dont les difficultés sont essentiellement liées à la compréhension de la langue française. Nous verrons par la suite que les difficultés d'apprentissage « nécessaires » pour être admis en SEGPA sont toutefois régulièrement associées à ce type de troubles.

2. Le public réellement accueilli

Les élèves accueillis en SEGPA sont avant tout des adolescents confrontés aux mêmes bouleversements, aux mêmes questionnements, aux mêmes transformations que tout adolescent. Ces transformations sont physiques, psychologiques et cognitives (DEMONT, 2009). A l'âge déjà délicat de l'adolescence, pour ces élèves viennent s'ajouter des difficultés personnelles qu'ils n'ont pas encore pu surmonter. Il s'agit donc d'un public particulier d'élèves dont les difficultés d'apprentissage sont fréquemment associées à des problèmes sociaux et/ou familiaux qui sont un frein à leur épanouissement dans un rôle d'élève.

Ce sont des élèves qui, pour beaucoup, ont un rapport à la loi et à l'autorité en général disproportionné : soit excessivement soumis soit en provocation permanente, très révoltés. (LEGRAND, 2005).

Ces élèves sont très nombreux à avoir conscience de leur situation d'échec scolaire qu'ils transposent dans leur vie quotidienne, et ce malgré une volonté d'inclusion dans le collège ordinaire de la part de l'Institution et des équipes éducatives. Ils ont une image d'eux-mêmes particulièrement dévalorisée avec, dans leur rapport au savoir un sentiment d'incapacité à progresser, d'où un rejet ou une passivité à l'égard des situations d'apprentissage (LEGRAND 2009).

Trois grands « profils » se dégagent des situations sociales des élèves de SEGPA. Sans être exhaustifs ni limitatifs, ils peuvent nous éclairer quand à la composition particulière de ces classes et nous permettre d'aborder par la suite le rapport au savoir de ce type d'élèves. Les trois caractéristiques qui vont être évoqués (familles défavorisées, élèves handicapés, élèves issus de communautés) peuvent être une seule ou plusieurs facettes de la situation sociale et personnelle de ces élèves.

a. Enfants pauvres, familles défavorisées

On retrouve en SEGPA des élèves aux situations familiales et sociales souvent très difficiles, des situations sociales, économiques et culturelles pauvres. Une évaluation sociale est d'ailleurs rédigée par un assistant social de l'Education Nationale ou, à défaut, par un

assistant social connaissant la famille. Parmi les déterminants de la réussite scolaire, on trouve entre autres l'origine sociale ainsi que des variables sociales et scolaires (CHERKAOUI, 2010), en SEGPA, la démonstration est flagrante de part la présence d'élèves d'origines sociales défavorisées en très grandes difficultés scolaires.

Selon Bourdieu et Passeron, l'origine sociale des étudiants est l'un des facteurs de différenciation les plus forts, et davantage les facteurs culturels que les facteurs économiques (BOURDIEU et PASSERON, 1964). Dans le cas d'élèves de SEGPA, les difficultés d'apprentissage sont souvent induites par des situations sociales où la culture, et notamment la culture scolaire, ne s'acquiert pas par simple contact avec les parents qui ne sont d'ailleurs pas toujours très investis dans la scolarité de leurs enfants. Il faut alors composer avec des élèves en échec scolaire et ayant conscience de leur échec, sans aucun soutien parental. Le rôle de l'école pour offrir à tous une formation et un accès à la culture, pour l'égalité des chances, prend tout son sens face à ce public. Ce qui est transmis scolairement ne suffit pas, la culture authentique consiste à savoir prendre ses distances avec le savoir scolaire (BOURDIEU et PASSERON, 1970), or ces élèves n'ont pas la possibilité au sein de leur famille de s'éloigner de la culture scolaire, et trouvent aussi difficilement le moyen de s'en rapprocher... Les élèves d'une même fratrie passent très souvent par le même type de dispositifs adaptés.

L'acquisition d'un capital scolaire influencera l'avenir de l'enfant et son intégration dans la vie active. Les ressources économiques des parents pouvant influencer le devenir scolaires des enfants, la situation économique est sociale d'un enfant peut s'avérer être la reproduction d'une situation de pauvreté parentale (rapport du CERC, 2004).⁵ L'accès à la classe de terminale est marqué selon le revenu des parents, mais aussi selon leur proximité avec le système scolaire et leur disponibilité pour la scolarité de l'enfant. Autant de critères qui éloignent les élèves de SEGPA de la classe de terminale et auxquels les enseignants doivent faire face dans leur mission d'intégration professionnelle des élèves. Le CERC souligne aussi que plus le niveau de vie augmente, plus le taux de retard scolaire diminue. Certes les élèves de SEGPA ne sont pas ne retard scolaire (une année de retard pour chaque élève), mais il y a fort à parier que dans une dispositif classique, les années de retard s'accumuleraient. Il est d'ailleurs important de rappeler que tous les élèves de SEGPA ont en principe bénéficié d'un allongement de cycle et ont donc une année de retard par rapport aux

⁵ CERC : Conseil de l'Emploi, des Revenus, et de la Cohésion Sociale

autres élèves de collège. Ce rapport souligne aussi que la situation des enfants dits pauvres est celle qui se dégrade le plus tôt : près de la moitié des enfants pauvres ont des difficultés scolaires importantes dès le primaire, d'où leur présence en SEGPA quand arrive l'âge du collège.

Les élèves de SEGPA sont très nombreux à se trouver dans des situation de pauvreté, voire d'extrême pauvreté, sans que l'on puisse savoir si elles sont précurseurs à leurs difficultés scolaires où si elles sont un obstacle de plus à franchir. Toujours est-il que tous les élèves ont le droit à l'éducation la plus adaptée qui soit, et que tous doivent être accueillis dans les meilleures conditions, d'autant plus si leurs conditions de vie sont particulièrement difficiles.

Nous pouvons aussi évoquer les élèves qui n'ont jamais été scolarisés en raison de la non implication de leurs parents dans leur scolarité et intègrent l'école à l'âge du collège, et donc en SEGPA.

b. Elèves issus de communautés, élèves nouvellement arrivés en France

L'école de la République a le devoir de donner à tous les mêmes chances de réussite, sans discrimination, de fait, la question du facteur ethnique dans l'intégration des élève est presque invisible. Mais dans les années 60, diverses études ont montré que, plus qu'à milieu social identique, les élèves issus de l'immigration réussissent aussi bien que les autochtones. C'est en fait l'appartenance à un milieu social défavorisé de certains élèves issus de l'immigration qui explique leurs difficultés scolaires plus que leur origine ethnique (BARREAU, 2007). On peut aussi noter que des situations de ségrégation dues à l'origine ethnique sont parfois elles aussi à l'origine d'une mise à l'écart de l'élève et donc d'une image altérée de lui-même, sans qu'on sache la encore si il s'agit d'un précurseur aux difficultés d'apprentissage ou d'une difficulté supplémentaire qui ne va pas aider à surmonter les difficultés d'apprentissage.

Il n'est pas rare de rencontrer en SEGPA des élèves issus de communautés, notamment des enfants du voyage ou des enfants arrivés en France au cours de ces dernières années et pour lesquels les cours de français langue étrangère dont ils ont normalement dû bénéficier ne suffisent pas à combler des difficultés d'apprentissage qui ne sont plus uniquement liées à la non maîtrise de la langue française mais associées à des situations sociales et familiales complexes.

c. Elèves handicapés

La SEGPA n'a pas pour vocation première d'accueillir des élèves handicapés, nous l'avons vu, le critère principal est la présence de difficultés d'apprentissages graves et durables.

Cependant, il est très fréquent de rencontrer en SEGPA des élèves souffrant de déficiences intellectuelles et/ou de troubles de comportement très handicapants. Au nom de l'égalité des chances et en application de la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, ces élèves qui pourraient relever d'autres structures (ULIS, IME, ITEP...) sont inscrits en SEGPA.⁶ Avec cette loi, l'intégration par inscription au collège devient de droit (COUSIN, 2007) et il n'est pas question de refuser l'inscription d'un élève à l'école en raison de son handicap.

Notons par ailleurs que la décision d'inscription des élèves en SEGPA revient aux parents et que de nombreux élèves qui n'ont pas leur place en SEGPA, mais bien dans d'autres structures, s'y trouvent parce que leurs parents ont refusé l'inscription en ITEP ou en IME pour se rapprocher le plus possible du collège ordinaire, niant quelque part le handicap de leur enfant. De la même façon, des élèves qui relèveraient de SEGPA se retrouvent en collège classique.

Les élèves souffrant de handicaps moteurs ou sensoriels sont eux beaucoup moins présents dans ces sections, notamment du fait d'un handicap visible que les parents ne peuvent pas nier.

Les élèves porteurs de handicaps peuvent eux aussi souffrir de situations sociales complexes, d'une absence de l'investissement des parents dans leur scolarité et de difficulté d'intégration dans la société (d'abord de la famille puis de l'élève lui même).

3. Le premier degré au collège, des particularités dans l'enseignement

La SEGPA est un dispositif du premier degré dans un collège, établissement du second degré. On y accueille des élèves à besoins particuliers afin de les mener vers la maîtrise des compétences fondamentales du palier 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Pour ce faire, les enseignants de SEGPA doivent, tout en respectant

⁶ ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
IME : Institut Médico Educatif
ITEP : Instituts Educatifs, Thérapeutiques et Pédagogiques

l'environnement règlementaire et institutionnel des élèves en difficulté, mettre en place des situations d'apprentissage permettant l'acquisition des compétences par les élèves et mettre en œuvre des aides adaptées aux difficultés repérées. La très grande hétérogénéité des élèves de SEGPA rend la tâche complexe, d'autant plus quand cette hétérogénéité comprend à la fois des élèves en situation sociale difficile, des élèves handicapés, des élèves présentant des troubles du comportement, etc. Face à des élèves particulièrement vulnérables, il faut savoir adapter sa pédagogie.

L'organisation de tels dispositifs peut aider à la pédagogie différenciée dont doivent faire preuve les enseignants, notamment avec des locaux souvent regroupés dans un espace du collège, des emplois du temps ne laissant que peu de « vide » dans les journées des élèves, un fonctionnement administratif propre à la SEGPA mais des règles de vie scolaire bien sûr communes à tous les élèves du collège, y compris ceux scolarisés en SEGPA, l'objectif étant l'inclusion dans le milieu classique.

Pour parvenir à répondre aux attentes d'un tel public, il faut s'interroger sur l'impact réel qu'auront les pratiques scolaires afin d'éviter d'obtenir l'effet inverse de l'objectif de départ. Il faut sortir du dualisme où la pédagogie est soit centrée sur l'enseignement soit centrée sur l'élève pour promouvoir un éclectisme pédagogique au service de tous les élèves et notamment des plus vulnérables. Du fait de leur histoire personnelle et scolaire, le rapport à l'école de ces élèves est bouleversé et ils ont besoin d'être remobilisés régulièrement (GOIGOUX, 2010).

L'investissement des enseignants de SEGPA est donc bien différent de celui des enseignants du second degré puisqu'ils doivent jongler avec les difficultés et les situations d'élèves pour la plupart en échec scolaire qu'il faut ramener à l'école, qui doivent avoir à nouveau confiance en l'institution.

II. Le rapport au savoir des élèves défavorisés

Aucun écrit n'étant consacré spécifiquement aux élèves de SEGPA mais ceux-ci ayant un profil social proche des élèves de banlieue, c'est grâce aux travaux de l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII que la question sera évoquée.

Bernard CHARLOT en 1982 définissait la notion de rapport au savoir :

« J'appelle Rapport au Savoir l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même. »⁷

1. Le rapport au savoir des élèves de banlieue

Il a déjà été démontré par le passé que la corrélation entre les résultats scolaires des élèves et la position sociale de leurs parents existe bel et bien. Les théories de Bourdieu et Passeron sur la reproduction des inégalités sociales sont confirmées mais critiquées : le rôle de l'école est de faire changer le rapport au savoir des élèves afin qu'ils puissent dépasser leur situation sociale et accéder au futur professionnel auquel ils aspirent.

Les enfants des classes populaires reproduisent eux aussi des inégalités sociales en s'opposant à l'école, en y résistant, en refusant les codes et les pratiques. L'équipe ESCOL de Paris VIII (Charlot, Bautier, Rochex) a mis en exergue un lien entre la notion de rapport au savoir et la question des inégalités scolaires. La question est de savoir pourquoi certains élèves se mobilisent pour acquérir des compétences et des connaissances transmises par l'école et d'autres non ? Selon Charlot, la réussite scolaire dans les milieux populaires est déconnectée de l'apprentissage de savoirs. Il faut arriver à l'âge de fin de scolarité obligatoire sans forcément avoir acquis un quelconque savoir, l'important est de quitter l'école, de passer dans la classe supérieure. Le rôle de l'Ecole est alors de transmettre aux élèves des valeurs dans lesquelles les savoirs ont du sens et une utilité pour leur vie quotidienne et leur vie personnelle et professionnelle future. En effet, ces élèves opposent ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils apprennent à l'extérieur, « la vie », sans faire le lien pourtant existant entre les deux (CHARLOT, 2000).

Dans le rapport au savoir, la vision que l'élève a de ses capacités à apprendre est essentielle pour son adhésion à l'école, de même que l'effet de groupe et l'identité qu'il se crée au contact de ses pairs à l'école, dans la classe, dans son dispositif particulier. L'histoire scolaire propre à chaque élève est elle aussi essentielle pour comprendre son comportement à l'école à un moment donné (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX, 1992).

⁷ CHARLOT, Bernard (1982). « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ». Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, il GFEN collectif, *Quelles pratiques pour une autre école ?* Paris : Casterman.

Parmi les élèves de banlieue et qui se rapprochent le plus des élèves de SEGPA, il y a ceux pour lesquels l'école n'a pas de sens, pas de finalité, pas d'intérêt pratique pour leur vie. Pour ceux-là, on se rend compte que des difficultés familiales sont parfois présentes. Pour Charlot, Bautier et Rochex, en 1992 presque un quart des élèves de Seine Saint-Denis ne trouvaient pas de sens à l'école.

Les parents peuvent eux aussi être des obstacles à la réussite scolaire de leurs enfants en n'investissant pas leur parcours scolaire et en créant des conditions de vie peu propices à la concentration des élèves sur la tâche scolaire (alcoolisme, violence, etc.). Face à cela, les frères et sœurs plus âgés peuvent jouer un rôle d'incitation et d'aide pour les devoirs. Et ces élèves ont conscience d'apprendre des choses « chez [eux], dans la cité, à l'école, et ailleurs » (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX, 1992).

L'objectif de l'école va en fait être de faire évoluer la notion de rapport au savoir des élèves les plus vulnérables qui s'est construit au fur et à mesure de leur parcours scolaire afin de favoriser leurs apprentissages et de modifier leur comportement méfiant vis à vis de l'Ecole.

Longtemps, une des idées les plus répandue était que pour contrer les inégalités d'apprentissage et faire accéder aux biens scolaires les enfants de milieux défavorisés, il suffisait de les exposer aux savoirs jusque là réservés aux élites sociales. (BAUTIER et RAYOU, 2009). Le fait est qu'ils y ont droit puisque c'est l'une des missions de l'Ecole, mais que cette pratique ne suffit pas à pallier aux inégalités d'apprentissage. Il faut tenir compte des situations particulières des élèves afin d'adapter l'enseignement, rendre les codes de l'école intelligibles pour tous (BEAUVAIS, 2010). Il revient aux enseignants d'apprendre à repérer les facteurs d'inégalités d'apprentissage afin d'y faire face (BAUTIER et RAYOU, 2009).

Afin de se rapprocher un peu plus de la situation des élèves de SEGPA et du sujet de ce mémoire (leur rapport au lieu CDI), des travaux autour des enfants illettrés vont maintenant être évoqués, et l'on sait qu'ils sont plus nombreux dans les classes populaires.

2. Des élèves très faibles lecteurs

L'illettrisme, concept datant des années 70 (LAHIRE, 2005) concerne des individus qui, malgré une scolarisation en France, conservent un niveau de connaissance en lecture et en écriture très faible. C'est un concept qui s'est développé parallèlement à celui de l'échec scolaire et de nombreux élèves de SEGPA sont dans cette situation, tout du moins à leur

entrée dans le dispositif. Avec la mise en place du collège unique, des élèves jusqu'alors éloignés du fait de leur appartenance sociale se sont retrouvés réunis à l'école, et leurs niveaux respectifs en lecture ont pu être comparés, si bien que le problème de l'échec scolaire est très souvent rapporté au problème de l'échec des enfants d'origines populaires (LAHIRE, 2005). L'échec scolaire devient alors une préoccupation importante des milieux pédagogiques.

De plus, si l'on considère que pour être illettrés, ces élèves ont dû être victimes d'inégalités d'apprentissage dans leur scolarité antérieure, il ne faut pas oublier qu'avoir des difficultés à lire, écrire et compter constitue aussi une inégalité dans notre société où l'écrit est présent partout. Entre 2000 et 2005, le nombre de jeunes en difficulté de lecture s'étant présenté aux JAPD varie entre 9,3 et 10,9 % (BARREAU, 2009).⁸

La catégorie socio professionnelle parentale qui prédomine chez les enfants non et mauvais lecteurs est celle d'ouvrier. (PRENERON, MELJAC et NETCHINE, 1994), et l'illettrisme n'est pas qu'un simple problème d'apprentissage, c'est un problème de société (LAHIRE, 2005). Les illettrés sont ceux qui tout en étant capable d'apprendre à lire n'ont pas eu la chance de voir toutes les conditions du succès de cet apprentissage réunies au cours de leur scolarité (POUEYTO, 2001).

L'illettrisme est souvent perçu comme une incompétence généralisée qui pousse celui qui en souffre à être dépossédé de ses droits fondamentaux tout simplement parce qu'il n'y a pas accès par la lecture. Il s'agit alors de protéger les illettrés de telles dérives (POUEYTO, 2001).

III. La lecture au collège

1. Une culture jeune

Puisque les élèves accueillis en SEGPA sont avant tout des adolescents, évoquons rapidement les caractéristiques de la lecture au moment de l'adolescence. Octobre (2010) et Donnat (2009) notent une baisse de la lecture avec l'avancée dans l'âge, mais ceci avec des différences notables selon l'origine sociale des élèves, les enfants des milieux populaires restant bien sûr les moins lecteurs, contrairement aux enfants de cadres qui sont considérés comme ceux qui lisent le plus longtemps dans le temps. Baudelot (1999) confirme cette théorie en précisant que les enfants de cadres lisent plus longtemps parce qu'ils disposent,

⁸ JAPD : Journées d'Appel et de Préparation à la Défense

entre autres, d'une médiation familiale par la présence de livres à la maison, ce qui constitue un lien entre l'école et la famille tout en signifiant que le livre peut être un loisir.

Les élèves de SEGPA vont eux aussi abandonner la lecture avec l'âge, mais il faut aussi tenir compte de leurs difficultés de départ sur le sujet.

2. La lecture en SEGPA

Le rapport à la lecture des élèves de SEGPA ne passe pas forcément par des textes littéraires, mais on ne peut nier qu'ils approchent la lecture par un autre moyen : les paroles de chansons. La lecture proposée par les enseignants est encore souvent vue par les élèves uniquement comme un moyen de les évaluer et pas comme une compétence qui leur permettra d'améliorer leurs conditions de vie. Certains n'ont même pas encore intégré que la lecture est là pour produire du sens, et pas uniquement pour être un exercice scolaire (PERET, 2009).

Les élèves sont à la fois en conflit avec l'école et l'adulte prescripteur de lecture de part leur histoire scolaire, et avec la lecture en tant que telle puisqu'il n'en ont pas saisi les enjeux. Le travail des enseignants va alors être de faire lire à ces élèves des textes littéraires qu'ils ne liraient pas seuls, parce que quoi qu'ils en disent, ils lisent sur l'ordinateur, sur la jaquette des CD, etc. La littérature proposée en classe est choisie par les enseignants pour être adaptée à l'élève, sans le mettre face à ses difficultés tout en le faisant progresser. Le choix des textes étudiés devra donc être fait en fonction du niveau de lecture des élèves et du niveau de langue du texte, mais aussi en fonction du sujet abordé : à 14 ans, même si on lit mal, on n'est plus guère intéressé par des textes destinés aux jeunes lecteurs de 8 ans (PERET, 2009).

Il faut aussi donner confiance à ses élèves en leurs capacités de maîtriser la lecture, de s'approprier des textes et d'écrire à leur tour. En effet, les faibles lecteurs sont malhabiles et n'ont pas construit de stratégies de lecture leur permettant d'élaborer des représentations intermédiaires au fur et à mesure de leur lecture, les relations logiques entre les phrases ne sont pas faites (GOIGOUX, 2004). Les élèves de SEGPA faibles lecteurs rencontrés par Goigoux lors de son enquête en 1996-1997 n'ont pas acquis certains principes de la lecture et notamment celui de considérer un texte dans son ensemble et pas chaque phrase, voire chaque mot, comme autant d'unités indépendantes. (GOIGOUX et CEBE, 2000). Des dispositifs d'aide à la compréhension doivent être proposés à ces élèves faibles lecteurs, l'enseignant peut par exemple réduire le degré de liberté des élèves dans leur lecture pour guider la compréhension, puis, au fur et à mesure des progrès, laisser de plus en plus de liberté aux élèves lecteurs. Le tout sans pour autant limiter la lecture, le plaisir de lire ne doit pas être anéanti et la lecture ne doit pas se limiter qu'à la classe.

L'illettrisme est un vrai problème de société, mais aussi un problème individuel auquel les enfants devront faire face dans leur vie quotidienne. Pour tenter d'y remédier et puisque l'on sait que côtoyer des livres enfant incite à aller vers eux une fois adulte, les enseignants de SEGPA mettent régulièrement en place des activités pédagogiques en collaboration avec le professeur documentaliste, et/ou incitent fortement les élèves à se rendre au CDI pendant leurs heures libres. L'enquête suivante a pour objectif d'évaluer si, pour un collège donné, l'incitation à se rendre au CDI permet aux jeunes élèves de SEGPA de poser un autre regard sur ce lieu.

Méthodologie

La sensibilisation au lieu CDI des élèves de SEGPA est-elle à l'origine d'un changement de leurs comportements face à l'objet livre et au lieu bibliothèque ?

Pour tenter de répondre à cette question, une démarche inductive a été mise en place avec la réalisation d'entretiens auprès d'élèves de 6^{ème} afin de facilement mettre en exergue leurs souvenirs de CM2 et de pouvoir comparer les deux époques avec le plus de précision possible.

1. L'entretien

Pour le travail d'enquête de ce mémoire, il a été fait le choix de travailler par entretiens compréhensifs (KAUFMANN, 2011) faisant appel à des souvenirs autobiographiques afin d'aboutir à une analyse qualitative des données collectées. L'interprétation qualitative des résultats permettra de les expliciter et est particulièrement pertinente quand il s'agit de la description de situations particulières. Ainsi, des typologies pourront être mises en avant (DURAND et WEIL, 2002). L'entretien est une méthode qui convient particulièrement à cette situation car on tente d'étudier une population en tant que telle et ses comportements dans une situation donnée (QUIVY et CAMPENHOUDT, 1995).

Les informations sont recueillies auprès de personnes interviewées afin de construire la théorie. L'objectif général est de comprendre le sujet proposé pour le rendre intelligible, l'expliquer. Dans notre cas, il s'agit de comprendre les relations qu'entretiennent les élèves de 6^{ème} SEGPA avec le lieu CDI et de faire émerger les changements qui sont intervenus entre l'école primaire et le collège.

La méthode de l'entretien compréhensif est basée sur des allers-retours permanents entre ce qui est écrit et ce qui est apporté comme informations nouvelles. Ainsi, si on rédige un plan provisoire pour guider son travail, celui-ci sera sans cesse remanié, il en va de même pour l'échantillon et la grille d'entretien. Il faudra cependant faire attention à ne pas trop digresser au cours de ces allers-retours. Au cours de la période d'entretiens, il faudra d'ailleurs observer régulièrement auto évaluer le travail en cours afin de l'adapter et d'obtenir les informations les plus pertinentes possibles.

Des entretiens seront menés en tentant de faire s'exprimer les élèves sur leurs pratiques sans les questionner, en faisant intervenir les informations au cours de la conversation. De cette façon, on évitera de poser des questions auxquelles on obtiendrait

nécessairement une réponse et non pas plusieurs informations qui arrivent selon la pensée de l'élève interviewé (BLANCHET et GOTMAN, 2001). Ainsi, le guide d'entretien qui a été réalisé sous forme de questionnaire ne sera pas utilisé tel quel, il faudra l'adapter afin que les informations que l'on souhaite récolter ne constituent pas des réponses aux questions mais arrivent naturellement dans la conversation.⁹ Ce guide contient en fait les informations que nous jugeons absolument nécessaires de recueillir au cours des entretiens. Nous reviendrons plus tard sur l'organisation pratique de l'entretien et son déroulement.

2. Participants et échantillons

Pour l'échantillonnage, nous faisons le choix pour des questions pratiques d'un échantillon composé d'élèves de 6^{ème} SEGPA d'une même classe (parce qu'unique) d'un collège du Tarn et Garonne (le collège Jean de Prades de Castelsarrasin). Ainsi, on n'étudiera qu'un petit échantillon mais typique de telles situations et représentatif de la population en SEGPA (QUIVY et CAMPENHOUDT, 1995). Les données recueillies sont anonymes dès la retranscription, comme convenu avec le chef d'établissement.

Il était au départ prévu que l'échantillon soit composé de 6 élèves de 6^{ème} SEGPA, et de 6 élèves de 6^{ème} ordinaire afin de pouvoir évaluer si les effets du collège sur la fréquentation du lieu bibliothèque était propre aux élèves de SEGPA ou généralisé à l'ensemble des élèves de 6^{ème}, nouvellement arrivés au collège. Interroger des élèves de 6^{ème} permet de faire facilement appel à leurs souvenirs de CM2 puisque les deux périodes étudiées sont relativement proches. Le contact avec le CDI se faisant en 6^{ème} pour la première fois, cela nous a semblé la bonne période à étudier.

Dans les faits, après discussion avec les enseignants de SEGPA et compte tenu de l'enthousiasme des élèves, il a été convenu que la totalité de la classe serait interviewée, soit 13 élèves. Afin de pouvoir comparer convenablement avec la 6^{ème} classique, 13 élèves de 6^{ème} ont eux aussi été interrogés. L'enquête s'en trouve enrichie.

Les élèves de SEGPA font tous partie de la classe de 6^{ème}1 du collège Jean de Prades de Castelsarrasin (Tarn et Garonne), tandis que les élèves de 6^{ème} ordinaire sont issus de 4 classes différentes et ont été rencontrés au CDI ou en salle d'étude. Ainsi, on évite d'avoir des élèves « acquis » à la cause du CDI et on diversifie les réponses.

⁹ Voir le guide d'entretien en annexe, pages 49 et 50

Compte tenu de la quantité d'entretiens menés, leur transcription a été faite dans des tableaux construits à l'aide du guide d'entretien. Les informations apportées par les élèves sont contenues dans un même tableau et donc plus faciles à comparer.

Afin de saisir les réalités du collège, de brèves discussions ont eu lieu avec les enseignants de SEGPA et la professeure documentaliste du collège. Ces discussions ne seront pas retranscrites ici.

3. Matériel et organisation technique

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique posé sur une table afin de rendre la discussion plus naturelle, évitant d'avoir à prendre des notes au cours de la conversation. Cela a aussi permis de ne pas oublier d'informations importantes lors de la retranscription des entretiens.

Les élèves au départ intrigué par l'outil (mais loin d'être intimidés) l'ont facilement oublié et les conversations ont été relativement naturelles.

Les entretiens ont été menés dans une salle de cours de la SEGPA libre au moment souhaité et très proche du CDI. Les élèves de SEGPA se trouvaient en cours dans la salle voisine et les élèves présents au CDI pouvaient se rendre très rapidement du CDI à la salle d'entretiens.

Lors de la retranscription, l'utilisation de fichiers sonores numériques est un atout qui permet des aller et venues rapides dans le fichier. Les tableaux récapitulatifs des entretiens menés ont été construits à l'aide du logiciel Excel et peuvent être agrandis si nécessaire.¹⁰

4. Déroulement des entretiens

La durée des entretiens n'est pas définie préalablement. Pour des raisons pratiques on les limitera tout de même à 30 minutes (aucun n'atteindra cette durée).

Chaque entretien est composé de deux parties. D'abord un entretien « libre », où les quatre thèmes de l'enquête (à la maison, dans la cours, à l'école primaire, au collège) devront être abordés, dans un ordre aléatoire souvent induit par la conversation. Ces 4 thèmes vont permettre de mettre en valeur les pratiques et les changements de pratiques entre l'école

¹⁰ Voir tableaux récapitulatifs des entretiens en annexe pages 50 et 51

primaire, le collège et la maison. Puis un entretien plus directif pour aborder les sujets figurant dans le guide d'entretien et n'ayant pas été évoqué avant. Cette deuxième partie est facultative selon que l'entretien de départ a permis de répondre à toutes les interrogations. Bien sûr les deux parties de l'entretien sont consécutives et l'enchaînement est transparent pour les élèves interviewés.

Selon Kaufmann, il faut trouver le ton de l'entretien, qu'il s'approche du style de la conversation pour éliminer toute forme de hiérarchie entre enquêteur et informateur, mais l'entretien ne doit pas non plus devenir un simple bavardage. Au cours de cet entretien, pour amener l'informateur à se livrer, l'enquêteur doit arriver à lui faire comprendre qu'il détient un savoir précieux et que c'est pour cette raison que l'on s'adresse à lui. Il faut instaurer un équilibre entre l'enquêteur qui mène l'entretien mais n'a pas le savoir et l'informateur qui le détient (KAUFMANN, 2011). Au cours de l'entretien, il a fallu faire attention à ce que les élèves ne norment pas leurs discours uniquement pour répondre à nos attentes.

Les entretiens se sont déroulés dans une salle de classe avec la seule présence de l'enquêteur et de l'élève interrogé afin d'éviter que les élèves ne se sentent forcés de répondre « dans le sens » de ce qui est attendu d'eux à l'Ecole et puissent évoquer librement leur ressenti.

Les élèves ont tous été volontaires pour effectuer ces entretiens et sont passés les uns après les autres dans un ordre non défini par avance. S'agissant des élèves de SEGPA, ils effectuaient un travail de groupes en cours de français au moment des entretiens et sont venus chacun à leur tour dès qu'ils étaient disponibles. Pour les élèves de 6^{ème} classique, ils ont été recrutés en salle d'étude ou au CDI, soit à des moments où ils n'étaient pas occupés par une activité pédagogique encadrée. Ainsi, ils ont pu se rendre disponible rapidement pour les entretiens.

A la fin des entretiens de SEGPA, les élèves ont réclamé de pouvoir écouter leurs enregistrements. Devant respecter l'anonymat des élèves, nous n'avons pas pu accéder à leur demande. Cependant, il est probable qu'un exemplaire de ce mémoire soit remis à leurs enseignants afin que les élèves puissent le consulter et se rendre compte de l'utilité de leur collaboration.

5. Interprétation

Après les entretiens vient l'étape de l'interprétation de ces derniers. Les entretiens sont en fait des outils visant à aider l'explicitation du rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA. Bien sûr, on ne peut pas rendre compte totalement de la richesse des entretiens, il faut privilégier une approche qualitative. L'intérêt est de tirer des entretiens des informations valides et utiles, plus que de vouloir absolument tout retransmettre du contenu des discussions menées avec les élèves.

Afin d'interpréter ces très denses entretiens, ils ont d'abord été transcrits dans deux tableaux : un pour la 6^{ème} classique et un pour la 6^{ème} SEGPA. Ensuite, ces deux tableaux ont pu être comparés afin de faire naître des résultats qui pourront être discutés et mis en relation avec l'état de la question et nuancés compte tenu des biais méthodologiques qui seront évoqués dans les parties suivantes. Des typologies d'utilisateurs du CDI parmi les élèves interviewés devraient naître de ces résultats.

Résultats

Dans cette partie, les résultats seront présentés selon les quatre thèmes évoqués ci avant. L'ordre de présentation a été décidé arbitrairement et n'a pas d'importance. L'analyse portera sur les typologies de comportements face aux lieux du livre qui apparaissent dans ces résultats. Dans chaque cas, les résultats seront présentés de manière rédigée, puis sous forme de tableau.

1. Composition de l'échantillon

Les données évoquées concernent uniquement l'échantillon interrogé et ne peuvent être étendus à tous les élèves de 6^{ème}. Cependant, elles donnent une idée de l'écart entre les situations sociales des élèves accueillis en SEGPA et celles des élèves accueillis au collège classique.

- *Durée de l'entretien*

Les entretiens ont duré en moyenne plus longtemps pour les élèves de 6^{ème} ordinaire que pour les élèves de SEGPA : 16,8 minutes contre 9,9 minutes. Les durées des entretiens sont très variables : de 6 à 24 minutes.

- *Age moyen*

Les élèves de 6^{ème} SEGPA sont en moyenne plus âgés d'un an que les élèves de 6^{ème} ordinaire.

- *Sexe*

En SEGPA, 6 filles et 7 garçons. En ordinaire, 5 filles et 8 garçons.

- *Origine scolaire*

Les origines scolaires des élèves de SEGPA sont variables : 3 élèves sortent de CLIS (avec donc probablement une déficience intellectuelle) et 10 sont originaire d'un CM2 classique.

Tous les élèves de 6^{ème} ordinaire de l'échantillon sont originaires de CM2.

- *Situations personnelles des élèves*

En SEGPA, 2 élèves ne maîtrisent pas totalement la langue française, parmi ces deux élèves, une est en situation de handicap (originaire de CLIS). Sur les 13 élèves, 3 sont en situation de handicap, 2 font preuve d'absentéisme et tous, ont de lourdes difficultés d'apprentissage. Aucun ne bénéficie d'un suivi de sa scolarité par les parents.

En ordinaire, seul un élève évoque des difficultés puisque le mercredi il se rend au CMP.¹¹ Aucun n'a de difficultés scolaires ou d'apprentissage.

- *Situations familiales*

Les situations familiales des élèves de SEGPA sont différentes selon les élèves mais toutes très instables. On y retrouve des familles monoparentales, des gens du voyage, des familles recomposées en situation précaire, des familles arrivées en France récemment et des familles dans une extrême pauvreté.

En 6^{ème} ordinaire, les élèves décrivent des situations familiales stables même en cas de séparation des parents (2 élèves).

- *Situation sociale des parents*

En SEGPA, les classes sociales représentées chez les parents sont toutes populaires tandis qu'en ordinaire, on retrouve une variété assez large de catégories sociales représentées.

- *Fratreries*

En SEGPA, les fratries sont très grandes, les élèves évoquent jusqu'à une dizaine de frères et sœurs et beaucoup ne savent même pas combien ils ont réellement de frères et sœurs.

En ordinaire, la plus grande fratrie signalée est composée de 3 enfants.

- *Niveau de lecture en autoévaluation*

Dans les deux cas on rencontre des élèves qui n'aiment pas lire et d'autres qui lisent beaucoup. Remarquons tout de même cette élève de SEGPA qui, consciente de ses difficultés, nous a signalé qu'elle ne savait « pas très bien lire ».

¹¹ CMP : Centre Médical et Psychologique

Nous verrons par la suite qu'être un grand lecteur en SEGPA ne signifie pas la même chose qu'être un grand lecteur en collège classique.

Tableau 1 : Composition de l'échantillon

	SEGPA		Ordinaire
Durée de l'entretien	Moy : 9,9 min	Max : 17 min Min : 6 min	Moy : 16,8 min Max : 24 min Min : 9 min
Age	Moy : 12,2 ans	Max : 13 ans Min : 12 ans	Max : 12 ans Min : 10 ans
Sexe		6 filles 7 garçons	5 filles 8 garçons
Origine scolaire	DIVERGENT	10 : CM2 3 : CLIS	Origine CM2
Situation familiale	Situations familiales différentes mais toutes instables	2 enfants du voyage 2 enfants immigrés récemment 4 familles recomposées en situation économique et sociale précaire 5 familles dans une extrême pauvreté (dont 2 monoparentales)	Situations familiale stables, 2 couples séparés
Situation personnelle	DIVERGENT	3 relève du handicap + manque de suivi familial 9 de difficultés d'apprentissage liés à un milieu familial carencé dont 2 avec absentéisme 1 difficultés d'apprentissage + peu de suivi + français non totalement maîtrisé	Pas de difficultés scolaires ou d'apprentissage
Profession des parents	CONVERGENT	classes sociales pauvres	Toutes classes sociales représentées
Frères et sœurs	CONVERGENT	Grandes fratries (les élèves ne savent pas tous combien ils ont de frères et sœurs)	Petites fratries (max 3 enfants)
Niveau de lecture (autoévaluation)	DIVERGENT	3 disent ne pas aimer lire 1 a de grandes difficultés en lecture 9 disent aimer lire	6 grands lecteurs 4 disent ne pas aimer lire 3 ne lisent pas seuls mais avec les parents

2. Pratiques à la maison

Afin de saisir les différences entre les deux groupes interrogés, une partie de l'entretien portait sur les pratiques de lecture à la maison. En effet, on sait que selon l'environnement familial, le rapport au livre et à l'école sera différent.

- *La bibliothèque municipale*

Aucun élève de SEGPA n'est inscrit en bibliothèque municipale, malgré des visites régulières avec le collège que d'ailleurs aucun élève n'a évoqué.

Au contraire, en 6^{ème} ordinaire, les résultats divergent selon les élèves : 10 élèves sur 13 sont inscrits, dont 2 depuis cette année et 8 depuis très longtemps. Tous ceux qui sont inscrits en bibliothèque municipale empruntent des ouvrages, notamment des romans, documentaires et bandes dessinées.

- *La lecture en famille*

En SEGPA, aucun élève ne lit avec ses parents ou n'écoute les histoires lues aux plus jeunes de la fratrie. De plus, seul un élève va demander de l'aide à sa sœur plus âgée en cas de problèmes de lecture. Un élève discute de ses lectures avec sa mère, les autres n'en parlent pas. En fait, 6 élèves disent lire à la maison, et seulement depuis le collège. Les autres ne lisent qu'au collège (« sauf pour les leçons ! »).

En 6^{ème} ordinaire, 5 déclarent lire avec leurs parents ou écouter les histoires racontées aux plus petits. Par contre, aucun ne lit avec ses frères et sœurs (en dehors des histoires racontées par les parents). Les discussions avec les parents et les conseils de lecture en famille sont plus fréquents qu'en SEGPA. Tous les élèves de 6^{ème} ordinaire disent lire à la maison depuis longtemps (et pas seulement depuis la 6^{ème} comme en SEGPA).

- *Les livres à la maison*

Le seul élève de SEGPA qui dit en avoir beaucoup (le même qui discute de ses lectures avec sa mère) mime avec ses bras une étagère d'environ 40 cm de long, « au moins tout ça ! ». Les autres recensent quelques revues (pas tous) et aucun livre. Un autre élève est abonné à *J'aime Lire* depuis le collège. Les élèves de SEGPA n'achètent pas plus de livres qu'avant (et n'en achetaient déjà pas) pour des raisons budgétaires.

En 6^{ème} ordinaire, seul un élève dit ne pas avoir de livres chez lui, pourtant il se déclare grand lecteur et emprunte beaucoup au CDI et à la bibliothèque municipale. Les

autres parlent tous de nombreux livres appartenant soit à eux, soit aux frères et sœurs, soit aux parents. Ces élèves déclarent ne pas acheter plus de livres au collège qu'à l'école primaire.

- *La lecture par rapport à l'école primaire*

Les élèves de SEGPA disent tous lire plus depuis leur entrée au collège à cause des lectures en classe et de l'accès au CDI dès qu'ils ont une heure de libre. Un dire lire moins qu'avant, « parce que j'ai changé maintenant », en fait cet élève a une situation familiale particulièrement instable et difficile qui explique son détachement.

Parmi les élèves de collège ordinaire, tous disent qu'ils ne lisent pas plus qu'avant. Cependant, certains soulignent que les lectures obligatoires du collège ont légèrement fait augmenter leur quantité de lectures.

Tableau 2 : Pratiques à la maison

SEGPA			Ordinaire	
Inscription à la bibliothèque municipale	CONVERGENT	Aucun inscrit en BM	DIVERGENT	8 inscrits à la BM depuis longtemps 2 inscrits à l'entrée au collège 3 non inscrits
Emprunts en BM			CONVERGENT	Tous ceux qui sont inscrits empruntent
Genre des documents empruntés			CONVERGENT	Documentaires, romans jeunesse
Lecture avec les parents	CONVERGENT	Pas de lecture avec les parents	DIVERGENT	5 lisent avec les parents 8 ne lisent pas avec les parents
Lecture avec les frères et sœurs	CONVERGENT	1 se fait aider par la sœur aînée si difficultés 12 ne lisent pas avec les frères et sœurs	CONVERGENT	Peu de lectures avec les frères et sœurs
Discussions sur les lectures en famille	CONVERGENT	Pas de discussion sur les lectures en famille 1 dit en parler avec sa mère	DIVERGENT	6 discutent avec leurs parents des lectures (demandes d'explications, donner son avis...) 7 n'en parlent pas.
Conseils de lecture en famille	CONVERGENT	Pas de conseils de lecture en famille	DIVERGENT	8 reçoivent des conseils de la famille 5 choisissent seuls
Des livres à la maison	CONVERGENT	Aucun n'a une quantité importante de livres à la maison 1 est abonné à <i>J'aime Lire</i>	CONVERGENT	1 seul n'a pas de livre à la maison (pourrait grand lecteur), les autres en ont beaucoup.
Depuis quand lecture à la maison	CONVERGENT	6 lisent à la maison depuis le collège 7 ne lisent qu'au collège	CONVERGENT	Tous lisent depuis longtemps à la maison, seuls et avec les parents
Achats par rapport au CM2	CONVERGENT	Pas d'achat par manque de moyens financiers	CONVERGENT	Aucun n'achète plus de livres qu'avant, mais achètent
Relecture de tires déjà lus	DIVERGENT	4 relisent des livres déjà lus 9 ne relisent pas	CONVERGENT	Tous relisent des titres déjà lus
Sentiment de lire plus depuis l'entrée au collège	CONVERGENT	1 seul dit lire moins qu'avant Tous disent lire plus car activité du CDI	CONVERGENT	Ne lisent pas plus mais soulignent l'ajout des lectures obligatoires

3. Pratiques à l'école primaire

Pour évaluer les effets réels du collège sur le ressenti des élèves face au lieu CDI, il a fallu qu'ils nous livrent leurs impressions sur le changement vécu entre le CM2 et la 6^{ème}. Pour cela, il leur a simplement été demandé de raconter leur relation aux livres quand ils étaient en CM2.

- *La BCD de l'école*

En SEGPA les souvenirs convergent : sur 13 élèves, seule une se souvient d'avoir emprunté des livres. Pour les autres soit il n'y avait pas de bibliothèque dans l'école, soit ils ne s'y rendaient pas.

En 6^{ème} ordinaire, les souvenirs sont plus variés et on observe l'effet inverse : tous les élèves se souviennent de la bibliothèque de l'école. Les élèves s'y rendaient seuls, mais plus souvent accompagnés de la maîtresse. Pour beaucoup ils n'empruntaient pas de livres car le choix était moindre qu'à la bibliothèque municipale.

- *La bibliothèque municipale à l'époque de l'école primaire*

Les élèves de SEGPA ne s'y rendent pas, voire ignorent son existence, sauf un qui vit à côté et s'y rend pour s'échapper de la maison.

Les élèves de 6^{ème} ordinaire eux s'y rendent déjà, seuls ou en famille. Ceux qui se rendaient à la bibliothèque municipale en primaire s'y rendent toujours au collège.

- *Les parents et la lecture*

En SEGPA, aucun élève ne reçoit d'encouragements de la part de ses parents concernant la lecture. Les parents ne s'intéressent pas à la lecture, sans pour autant la dénigrer. Seul l'élève abonné à *J'aime Lire* voit ses parents vérifier de temps en temps qu'il a bien lu.

A l'inverse, en 6^{ème} ordinaire, tous les élèves sont encouragés à lire par leurs parents sauf 2.

Tableau 3 : Pratiques à l'école primaire

SEGPA		Ordinaire	
Une BCD à l'école	CONVERGENT	Seule une élève se souvient avoir emprunté des livres à l'école primaire. Certains pensent qu'il n'y avait pas de livres dans leur école.	CONVERGENT Tous se souviennent le la BCD de l'école
Tu t'y rendais (oui/non)			CONVERGENT Tous s'y sont rendus
Seul ou avec la maîtresse			CONVERGENT S'y rendent seuls et avec la classe
Emprunt de livres pour la maison			DIVERGENT 4 empruntent. Les autres non par manque de choix ou par goût
Conseils de la maîtresse/de copains			CONVERGENT Tous choisissaient les livres seuls
La maîtresse donnait son avis sur les choix			CONVERGENT Pas d'avis de l'enseignant
Avis des parents sur les emprunts/la lecture	CONVERGENT	Les parents n'encouragent pas la lecture. Sauf pour l'élève abonné à <i>J'aime Lire</i> .	CONVERGENT Sur les 13 enfants, seuls 2 ne reçoivent pas d'encouragement de leur famille
Bibliothèque municipale (seul/famille/école)	CONVERGENT	Un seul élève se rend à la BM seul, car proche de la maison, mais pas pour lire.	CONVERGENT Pas de réel changement depuis l'entrée au collège, ceux qui allaient déjà à la BM avant y vont aussi au collège

4. Pratiques au collège

- *Le CDI avec la classe*

En 6^{ème} SEGPA comme en 6^{ème} classique, les élèves se rendent au CDI pour y effectuer des travaux de recherches et participer à des séances d'initiation à la recherche documentaire. En SEGPA, tous disent avoir envie de revenir au CDI après cela alors qu'en ordinaire les avis divergent (7 ont envie de revenir au CDI, 6 n'ont pas envie).

- *Le CDI, en autonomie*

Les élèves de SEGPA retournent plutôt avec des camarades au CDI, et tous y vont chaque semaine en considérant que c'est peu (sauf un qui dit ne pas y aller). Ces élèves vont au CDI car le lieu est plus accueillant que l'étude et les occupations différentes : bavardages (qui sont plus difficiles à pratiquer en étude), dessin, décalquer des livres, lire, se rendre sur l'ENT, faire des exercices donnés par les enseignants, etc.

En 6^{ème} ordinaire, pour ceux qui y retournent, c'est indifféremment seul ou avec des camarades, au moins mensuellement voire plus souvent. Les élèves qui retournent en autonomie au CDI le font essentiellement pour lire, utiliser les ordinateurs, dessiner et lire.

- *Les relations avec la documentaliste*

Pour les élèves de SEGPA la documentaliste est accueillante et bonne conseillère quand il s'agit des lectures proposées.

Les élèves de 6^{ème} ordinaire, eux, la considèrent comme une enseignante comme les autres : agréable mais stricte.

- *Les emprunts au CDI*

Les élèves de 6^{ème} SEGPA disent beaucoup emprunter au CDI ce qu'ils n'ont pas à la maison. Mais pour la plupart, l'activité de lecture se fait dans l'enceinte du collège, au CDI et pas à la maison.

Les élèves de 6^{ème} ordinaire complètent leurs emprunts de bibliothèque municipale avec ceux du CDI et se font facilement offrir des livres.

Dans les faits, les quantités d'emprunts sont à peu près équivalentes en SEGPA et en ordinaire.

- *Les lectures en classe*

Tous les élèves parlent de leurs lectures obligatoires. En SEGPA les élèves ont tendance à dire que les lectures sont agréables et donnent envie de lire autre chose. De plus, dans les classes les élèves ont la possibilité de consulter des livres et de les emprunter.

En 6^{ème} ordinaire, les avis divergent selon les lectures proposées et les encouragements des enseignants. Plusieurs élèves évoquent la mythologie étudiée en cours qui donne envie d'en savoir plus sur le sujet et donc d'emprunter des livres à ce sujet. Dans les classes du collège classique il n'y a pas de livre comme le décrivent les élèves de SEGPA.

Tableau 4 : Pratiques au collège

	SEGPA		Ordinaire	
	CONVERGENT	On va au CDI avec les profs, la classe, la prof doc. Travail en français, exposés, initiation à la recherche documentaire	CONVERGENT	Tous vont au CDI avec des enseignants
Pour quoi faire	CONVERGENT	Travail en français, exposés, initiation à la recherche documentaire	CONVERGENT	Recherches, initiations à la recherche documentaire
Envie de revenir	CONVERGENT	Tous ont envie de revenir au CDI (sauf 1 mais qui y revient quand même...)	DIVERGENT	7 n'ont pas envie de revenir au CDI 6 ont envie de revenir
Au CDI seul/avec des copains	CONVERGENT	On y revient seul et avec les copains	DIVERGENT	3 n'y vont jamais 3 y vont seuls 3 y vont avec des camarades
Fréquence	CONVERGENT	Chaque semaine (mais considèrent que c'est peu)	DIVERGENT	3 jamais 7 y vont plusieurs fois par semaines 3 y vont mensuellement
En autonomie, pour quoi faire	CONVERGENT	Bavarder, Lire, dessiner, décalquer, recherches ordinateurs, exercices ordinateur, aller sur l'ENT...	CONVERGENT	Lire, dessiner, aller sur l'ordinateur
Accueil de la documentaliste	CONVERGENT	La documentaliste est accueillante	CONVERGENT	Agréable mais stricte comme les autres enseignants
Discussions avec la documentaliste	CONVERGENT	On discute peu avec elle mais demande de conseils.	CONVERGENT	Assez peu de discussion avec la documentaliste
Emprunts au CDI	CONVERGENT	On emprunte au CDI, sauf quand on oublie.	DIVERGENT	5 n'empruntent pas mais empruntent ailleurs 8 empruntent mais lisent aussi ailleurs
Emprunts pratique/utile	CONVERGENT	Utile car manque d'argent pour acheter des ouvrages. Mais on peut aussi lire au CDI sans emprunter	CONVERGENT	Ceux qui empruntent trouvent ça utile pour compléter la BM, avoir d'autres choix et pour les cours
Lecture obligatoire en cours	CONVERGENT	On a des lectures obligatoires en classe	CONVERGENT	Tous ont des lectures obligatoires en classe
Plaisir des lectures obligatoires	CONVERGENT	Agréables selon le sujet	DIVERGENT	N'aiment pas l'imposition de la lecture Aiment les livres proposés N'aiment pas mais question de goûts
Cela donne envie de lire d'autres choses (oui/non)	CONVERGENT	Donne envie d'emprunter autre chose	DIVERGENT	8 : Donne envie de lire autre chose de mieux ou de lié (mythologie) 5 : Ne donne pas envie de lire car lectures trop difficiles et peu encourageantes
Des livres dans la classe	CONVERGENT	Il y a des livres dans les classes	CONVERGENT	Pas de livre dans les classes
Préfère une activité au CDI ou en classe ?	CONVERGENT	Préfère avoir cours au CDI qu'en classe	CONVERGENT	Préfère avoir cours au CDI car s'y rendent peu avec les enseignants

5. Pratiques avec les camarades

En SEGPA selon les élèves il n'y a aucun échange autour des livres dans la cours de récréation ou à l'extérieur. Par contre il arrive aux élèves d'échanger sur leurs lectures en cours quand ils sont au CDI.

Pour les 6^{ème} ordinaires, il y a des échanges oraux autour des livres, des revues et de leurs liens avec des jeux vidéo. Les quelques uns qui échangent des conseils de lecture le font plutôt à l'extérieur du collège, avec les amis de la famille ou pendant des activités extrascolaires.

Tableau 5 : Pratiques avec les camarades

	SEGPA		Ordinaire	
Discussions de lectures avec des copains	CONVERGENT	Pas de discussions sur la lecture entre amis	DIVERGENT	6 ne parlent pas des lectures 7 parlent lectures + liens avec jeux vidéo et télévision
Prêts entre camarades	CONVERGENT	Pas de prêts entre amis	DIVERGENT	2 échangent livres et revues, les autres non
Conseils de lecture entre camarades	CONVERGENT	Pas de conseils de lecture entre amis	DIVERGENT	6 Conseils de lecture avec des camarades mais plutôt en dehors de l'école Pas de conseils entre copains

Dans la partie suivante, les résultats seront analysés et discutés, et les limites de cette étude seront présentées.

Discussion

I. Profils d'usagers du CDI

1. Pratiques particulières en SEGPA

Les élèves ont accès à des livres dans leurs salles de cours et sont semble-t-il incités à se rendre régulièrement au CDI à l'oral et par affichage dans les classes.

Manifestement, les élèves suivent les recommandations des enseignants puisque tous disent se rendre plusieurs fois par mois au CDI. Les pratiques sont particulières et la première chose que les élèves énoncent comme une « activité du CDI » est le bavardage.

Les pratiques ne semblent pas différer selon l'environnement familial et social, par contre, selon le niveau de lecture les élèves parlent plus de dessin ou plus de lectures. Les titres évoqués sont à destination d'un très jeune public (*Max et Lili* par exemple) ou sont des documentaires pour « décalquer les voitures ». Il est rare que les élèves passent une heure entière à lire, les activités sont multiples et cela est aidé par la présence des camarades pour bavarder et échanger les livres (au CDI).

Un changement radical semble intervenir à l'entrée au collège pour les élèves de SEGPA : la moitié des élèves interrogés déclarent lire à la maison depuis leur entrée en 6^{ème}. Tous disent qu'ils ne lisaient pas à la maison avant. Quand on approfondit ce point durant l'entretien, il apparaît qu'en fait les élèves lisent beaucoup plus au collège, et notamment au CDI, qu'à la maison. Puisque le lieu est dédié à cette activité et les livres à disposition. Les livres empruntés sont lus au CDI et non à la maison.

2. Différences notoires avec le collège classique

En 6^{ème} classique, les élèves ne font pas état de réelles différences dans leurs pratiques de lecture, hormis l'ajout de lectures obligatoires qu'ils trouvent plus nombreuses au collège qu'en CM2. Ils poursuivent leurs lectures plaisir empruntées à la bibliothèque municipale et offertes par les parents en y ajoutant des emprunts au CDI.

Pour ces élèves, on pourrait réaliser des typologies de lecteurs en fonction de la situation familiale puisque les parents sont nombreux à s'intéresser à la lecture de leurs enfants. Pour les élèves de SEGPA, les typologies varient en fonction du niveau de lecture des élèves et pas en fonction de l'environnement familial.

En 6^{ème} classique, les élèves ont tendance à échanger entre eux et avec leur famille autour des livres comme produits culturels, ce qui n'a pas lieu en SEGPA.

II. Tentative d'interprétation

Les caractéristiques des pratiques au CDI en SEGPA sont probablement expliquées par une prise en charge spécifique de ces élèves une fois arrivés au collège. Il ne sont plus noyés dans la masse des élèves, leurs caractéristiques scolaires et sociales sont prises en compte par les enseignants et ils sont considérés comme des individus à part entière qu'il convient de mener vers une scolarité efficace et apaisée. Il semblerait que le rapport au savoir des ces élèves évoqué dans l'état de la question évolue dès leur entrée au collège, avec une prise en charge pertinente et répondant à leurs besoins.

L'accent est mis par les enseignants sur les différentes structures internes au collège à disposition de ces élèves (le CDI par exemple), et cela semble porter ses fruits puisque les élèves de SEGPA ont une vision très différente du CDI des élèves de 6^{ème} ordinaire. Pourtant, la professeure documentaliste du collège en question estime que les quantités d'emprunts en 6^{ème} SEGPA et en 6^{ème} classique sont équivalentes. Cela montre bien que le lieu est perçu comme nouveau par les élèves de SEGPA et n'ayant pas d'équivalent dans leur vie antérieure, alors que pour les élèves de 6^{ème} classique c'est une continuité avec la bibliothèque de l'école primaire (plus grande école donc plus grande bibliothèque et plus de choix pour emprunter). Au collège ordinaire, les élèves évoquent moins d'incitations à se rendre au CDI de la part des enseignants.

En fait, il est probable que dans leur scolarité antérieure, les élèves étaient moins incités à se rendre à la bibliothèque de l'école parce qu'aucun enseignant n'y est en permanence pour les y inviter et les y guider, les horaires d'ouverture jouent aussi un rôle ainsi que l'incitation de la part des autres enseignants. Pour les élèves de 6^{ème} ordinaire il était tout de même évident que ce type de lieu existait et qu'ils avaient l'occasion de s'y rendre. Alors que pour des élèves en grandes difficultés scolaires manquant souvent d'autonomie, cela était moins évident, et surtout, les pratiques familiales n'incluant pas ce type de lieu, les élèves ne s'y rendaient pas spontanément (jusqu'à en ignorer l'existence).

La présence de livres dans les classes est aussi une action qui permet aux élèves d'approcher l'objet livre dans un environnement qu'ils connaissent bien et dans lequel ils se sentent à l'aise. Peut être que cela les incite aussi à se rendre au CDI.

On peut aussi évoquer les emplois du temps des élèves de SEGPA pour lesquels on évite de laisser des « trous » dans la journée. Les élèves se rendent quasi systématiquement au CDI le jeudi matin pendant leur heure libre, ce qui est moins le cas des élèves de 6^{ème} classique. Une explication à cela est que les élèves de SEGPA, surtout en 6^{ème}, prennent plus difficilement l'initiative d'aller faire leurs devoirs en autonomie en étude que les élèves de

6^{ème} ordinaire. Même si il est possible de faire ses devoirs dans ce CDI, les élèves s’y rendent plutôt pour des activités de loisir que pour du travail scolaire. De plus, la liberté et l’autonomie laissées aux élèves au CDI est attirante, surtout pour des élèves ayant parfois quelques difficultés à rester assis en classe pendant plusieurs heures : au CDI on peut se déplacer, on peut chuchoter avec ses camarades, on peut changer plusieurs fois d’activité dans la même heure, etc. Ce qui n’est pas possible en étude, même si « on a le droit de se faire passer des petits mots ».

Il y a des changements de pratiques entre l’école primaire et le collège pour tous les élèves. Cependant, ces changements semblent plus radicaux en SEGPA, et cela s’explique vraisemblablement par leur prise en charge particulière qui vise avant tout à faire évoluer leur rapport au savoir pour leur permettre une meilleure intégration scolaire et tenter de les mener vers au moins un diplôme de niveau V.

L’absence de littérature sur le sujet empêche une comparaison pertinente. Néanmoins, on peut relever que le rapport aux savoirs des élèves de SEGPA semble évoluer dès leur entrée au collège, beaucoup on d’ailleurs évoqué leurs notes en souhaitant progresser encore plus au trimestre suivant, et ils sont nombreux à évoquer un retour en système ordinaire quand ils auront pu progresser assez. Même si ce retour en système classique paraît peu envisageable dans l’immédiat, leur envie d’apprendre en dit long sur leur changement d’attitude vis à vis de l’école. On peut aussi noter que la prise en charge particulière de ces élèves (évoquée dans la première partie de l’état de la question) semble être à l’origine de leur rapport au CDI. Cet accueil couplé au lieu CDI avec ses caractéristiques propres (accueil, horaires, lieu, etc.) est probablement à l’origine de l’intégration de pratiques de lectures dans la vie quotidienne d’adolescents qui jusqu’alors n’en avaient pas. On découvre par exemple que leur rapport à la lecture ne se limite pas aux paroles de chansons et que se sont des élèves qui, malgré leurs difficultés, peuvent aimer lire. Ces résultats ne s’inscrivent pas dans des connaissances antérieures car ce public n’avait jamais été étudié de ce point de vue, mais ils apportent de nouvelles informations qui confirment que le collège et la SEGPA ont un véritable impact sur les pratiques des élèves.

III. Limites méthodologiques

Plusieurs limites méthodologiques obligeant à nuancer les résultats sont à évoquer concernant cette enquête.

Tout d'abord à propos de l'échantillon, il faut garder à l'esprit que les deux échantillons comparés ne sont pas totalement appariés : âge, sexe, origine scolaire, fratries, situations familiales, catégories socio professionnelles des parents... De plus, en échantillon composé de 26 individus est à la fois vaste à étudier et trop peu pour en tirer une généralisation sur le rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA.

En effet, ces entretiens ont été menés dans un seul collège. Il faut alors tenir compte des particularités de cet établissement. Les classes de SEGPA y sont géographiquement très proches du CDI et les enseignants ont une politique d'incitation au CDI très présente. Ce n'est pas nécessairement le cas dans tous les établissements. De plus, la documentaliste a fait le choix après plusieurs expériences d'accueillir les élèves de SEGPA avec exactement les mêmes exigences que les élèves de collège classique. Cette enseignante fait aussi le choix de conseiller les élèves uniquement sur le genre des ouvrages et non sur le niveau, et, au retour, de ne pas poser de question sur la lecture tout en laissant la discussion ouverte et possible. On peut alors imaginer que selon l'accueil du professeur documentaliste les ressentis des élèves sont différents. Il serait intéressant d'ajouter ce paramètre à notre enquête, autant que d'approfondir les actions incitations à la lecture menée par les enseignants tout au long de l'année. Les activités qu'il est possible d'effectuer au CDI sont aussi variées qu'il y a d'établissements scolaire, et on pourrait se demander si celles-ci n'ont pas aussi un impact sur la venue des élèves au CDI et le rapport qu'ils entretiennent avec ce lieu.

Dans ce collège, le CDI est en partie meublé par des objets fabriqués par les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA dans le cadre de leurs enseignements professionnels de métiers de l'habitat. Une autre approche du lieu leur est offerte et il faut la prendre en compte. A propos des élèves plus âgés, cette étude se concentrant sur des élèves de 6^{ème} ne permet pas de se rendre compte des effets du contact avec le CDI dans le temps. Il serait pertinent de mener le même type de travaux avec des élèves en fin de scolarité obligatoire afin d'évaluer si les changements observés en 6^{ème} sont spécifiques à la 6^{ème} ou si ils sont prolongés dans le temps.

Sur les entretiens en eux mêmes, il est nécessaire de préciser qu'ils ont été menés dans le collège et à proximité du CDI. Il est peut-être difficile pour des élèves de tenir un discours « contre » le CDI alors que l'on se trouve à une porte de celui-ci...

On pourrait aussi envisager une observation directe des pratiques des élèves au CDI afin de compléter ce travail sur le ressenti des élèves par un regard extérieur sur leurs pratiques au collège. Mais ce travail serait délicat à mener concernant les pratiques à la maison.

Conclusion

Cette enquête aborde la question du rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA du point de vue des élèves : quels sont leurs ressentis, quels changements dans leurs pratiques ?

Dans une tentative de réponse, le rapport au savoir des élèves de banlieue a été évoqué puisqu'il se rapproche le plus de celui des élèves de SEGPA qui lui n'a pas été étudié. Les travaux de Roland Goigoux sur le rapport à la lecture en SEGPA ont eux aussi été évoqués, tout comme les travaux de Sylvie Octobre concernant les jeunes et la culture, puisque les élèves de SEGPA sont avant tout des adolescents.

Une démarche inductive basée sur des entretiens avec une analyse qualitative des résultats a été mise en place. Celle-ci a permis de mettre en valeur plusieurs choses concernant le rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA et notamment le fait qu'il y a réellement un « effet SEGPA » sur l'évolution des pratiques à l'entrée au collège. En effet, les élèves de SEGPA évoquent des pratiques nouvelles à l'entrée au collège qui semblent déjà installées chez les élèves de collège ordinaire. Cependant, leurs pratiques au CDI correspondent aussi à leurs compétences en lecture. Dès lors, lorsqu'un élève de 6^{ème} SEGPA se définit comme un grand lecteur, cela est vrai en comparaison avec les autres élèves de SEGPA mais il reste très différent d'un grand lecteur scolarisé en 6^{ème} classique.

D'un point de vue théorique, on pourrait envisager d'étendre ce type de recherches sur le rapport au lieu CDI des élèves en grandes difficultés scolaires à tous les niveaux du collège afin d'évaluer les effets du CDI sur les pratiques des élèves à long terme. En complément, il serait aussi pertinent de s'intéresser au devenir scolaire et professionnel de ces élèves et d'évaluer leurs pratiques autour du livre après le collège. Est-ce qu'être en contact avec le CDI dans la durée change quelque chose dans la vie quotidienne future des élèves ?

Ces travaux théoriques pourraient permettre aux professionnels de l'information et de la documentation à l'école ainsi qu'aux enseignants spécialisés de SEGPA de faire évoluer leurs pratiques afin de les adapter toujours mieux au public particulier que sont ces élèves. Pour cela, il serait nécessaire d'effectuer une enquête approfondie afin d'évaluer les effets rapport au lieu CDI dans le temps. Peut être serait-il aussi intéressant d'évaluer le rapport à la culture informationnelle de ces élèves afin d'en adapter l'enseignement au collège puis au lycée professionnel.

Bibliographie

- BARREAU, Jean-Michel (dir.) (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris : ESF Editeur.
- BAUDELLOT, Christian et CARTIER, Marie et DETREZ, Christine (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Editions du Seuil.
- BAUTIER, Elisabeth et CHARLOT, Bernard et ROCHEX, Jean-Yves (1996). *Ecoles et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, Elisabeth et RAYOU, Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEAUVAIS, Daniel. D'une éducation spécialisée à un parcours diversifié : analyse de l'évolution des caractérisations des élèves et des enseignements. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 2010, n°52, 4^{ème} trimestre 2010, p. 137-151.
- BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan, 128.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, vol. 7, n°3, 1996, p. 325-347.
- CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland. Apprendre à comprendre des textes écrits. *Les cahiers pédagogiques*, n°422, mars 2004, p. 24-26.

- CHARLOT, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Editions Anthropos.

- CHARLOT, Bernard. Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *Diversité Ville Ecole Intégration* [en ligne], 2000, n°123, CNDP : décembre 2010 [consulté le 16/06/2013]
 Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/123/05606311.htm>

- CHERKAOUI, Mohammed (2010). *Sociologie de l'éducation*. Huitième édition. Paris : Presses Universitaires de France, collection Que Sais Je.

- Conseil de l'Emploi, des Revenus, et de la Cohésion Sociale (2004). *Les Enfants Pauvres en France, Rapport n°4*, Paris : La Documentation Française.

- COUSIN, Christian (2007). *Enseigner en EGPA. Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*. Paris : Delagrave Edition.

- DEMONT, Elisabeth (2009). *La psychologie*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.

- DONNAT, Olivier (2009). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Enquête 2008* [en ligne]. Paris : Ministère de la culture et de la communication [consulté le 16/06/2013]
 Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

- DURAND, Jean-Pierre (dir.) et WEIL, Robert (dir.) (2002). *Sociologie contemporaine, 2^{ème} édition*. PARIS : Vigot, Collection Essentiel.

- GOIGOUX, Roland. Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 2010, n°52, 4^{ème} trimestre 2010, p. 21-30.

- GOIGOUX, Roland (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Paris : Editions du CNEFEI.

- KAUFMANN, Jean-Claude (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*, 3^{ème} édition. Paris : Armand Colin, 128 La collection universitaire de poche.

- LAHIRE, Bernard (2005). *L'invention de l' « illettrisme »*. Paris : La Découverte.

- LEGRAND, Nathalie (2005). *Pratique de l'oral : une expérience en SEGPA*. Mémoire pour l'obtention du CAPA-SH option F, IUFM Midi-Pyrénées, juin 2005.

- MELJAC, Claire (dir.) et NETCHINE, Serge (dir.) et PRENERON, Christiane (dir.) (1995). *Des enfants hors du lire*. Paris : Bayard Editions, Editions l'INSERM, CTNERHI.

- MERCKLE, Pierre et OCTOBRE, Sylvie et DETREZ, Christine et BERTHOMIER, Nathalie (2010), *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels à la grande adolescence*, Paris : La Documentation française.

- PERET, Claudie. Les pratiques de lecture des adolescents scolarisés dans l'enseignement général et professionnel adapté [en ligne]. *Lire au lycée professionnel*, n°61, novembre 2009 [consulté le 16/06/2013]
 Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=38563>

- POUEYTO, Jean-Luc (dir.) (2001). *Illettrismes et cultures*. Paris : l'Harmattan.

- QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc (2002). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Textes de loi :

- Circulaire n°97-167 du 20 juin 1996, « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°26, du 27 juin 1996, RLR 516-5 ; 516-6.
- Circulaire n°2006-139 du 29 août 2006, « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°32, du 7 septembre 2006, RLR 516-5.
- Circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009, « Orientations pédagogiques pour les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°18, du 30 avril 2009, RLR 516-5.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », JO n°36 du 12 février 2005.

Annexes

Guide d'entretien

- La maîtresse disait-elle que le livre que tu avais choisi était trop compliqué pour toi ?
- Est ce qu'elle t'encourageait à en choisir un autre ?
- Et tes parents, que disaient-ils quand tu ramenaient un livre à la maison ? Trouvaient-ils ça bien ? Ou plutôt inutile ?
- Achetait-tu des livres l'année dernière, avec tes parents ? Où ?
- Allais-tu à la bibliothèque municipale ? Depuis quand ? Seul ?
- Avec l'école ? Avec tes parents ? Des copains ?

Au collège...

- Et au CDI tu y vas ?
- Avec ta classe ? Avec un professeur ?
- Souvent ? (tous les jours, semaines, mois, trimestre)
- Qu'y faites vous ?
- Ça te plait ? Est ce que ça te donne envie d'y retourner ?
- Comment est ce que tu qualifierais ce lieu ?
- Quand tu y retournes est-ce seul ou avec des copains ?
- Souvent ? (tous les jours, semaines, mois, trimestre)
- Et c'est pour y faire quoi ? C'est plutôt pour y faire des devoirs, lire, ou parce qu'il fait froid dehors ? Ou que tu préfères ne pas être dans la cour ?

- Comment t'appelles-tu ?
- Quel âge as-tu ?
- As-tu des frères et sœurs ?
- Vis-tu avec tes parents ? (si non, avec qui vis-tu ?) Avec tes frères et sœurs ?
- Quel métier exercent-ils ?
- Sont-ils inscrits à la bibliothèque municipale ?
- En quelle classe es-tu ?
- Cela veut dire que l'année dernière tu étais en CM2 ?
- Dans quelle école ?

A l'école primaire...

- Y avait-il une BCD dans ton école ? Une bibliothèque dans ta classe ?
- T'y rendais-tu souvent ? Seul ou avec la maîtresse ?
- Qu'y faisais tu ?
- Empruntais-tu des livres ? Pour les ramener chez toi ? Quel genre de livres ? C'était la maîtresse qui te conseillait ? Ou plutôt des copains ?

- Comment vous accueille la documentaliste ? Est ce que tu irais aussi souvent si elle n'était pas sympa ?
- Connait-elle ton prénom ? Ton nom ? Ta classe ?
- T'arrive-t-il te discuter avec elle ?
- Te conseille-t-elle des lectures ? Suis-tu ses conseils ou préfères-tu suivre tes idées ?
- Empruntes-tu des livres (romans ou documentaires) ? Des magazines ? Souvent ? Tu trouves ça pratique/utile ?
- Tes parents le savent-ils ? Qu'en disent-ils ? Et tes frères et sœurs ? Est ce que tu leur conseilles des livres à ton tour ?
- En cours, les professeurs vous conseillent-ils des livres ? Y a-t-il des lectures obligatoires ?
- Ça te plait ce genre de lectures ? Est ce que tu trouves ça difficile ? Pourquoi ?
- Ça te donne envie de lire d'autres choses ou pas du tout ?
- Il y a des livres dans les classes ? Tu les consultes ? (si non, pourquoi ?)

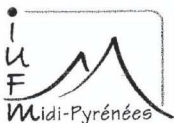
Dans la cours...

- Parles-tu de tes lectures avec tes copains ?
- Vous prêtiez vous des livres/magazines ? A l'école primaire du le faisais aussi ou juste au collège ?
- Vous conseillez vous des lectures ?

A la maison....

- Parles-tu de tes lectures avec tes parents ? Tes frères et sœurs ?
- Y a-t-il des livres chez toi ? Beaucoup ? Ou des magazines ? Des journaux ?
- Tu les regardes un peu ? Tu en as lu ?
- Depuis quand lis-tu à la maison ?
- Est ce que tu as l'impression d'en acheter plus qu'en CM2 des livres ? Par exemple, quand tu vas au supermarché avec tes parents, est ce que tu t'arrêtes au rayon des livres/CD/jeux vidéos ? Choisis-tu des choses ? Lesquelles ?
- Une estimation du nombre de livres qui t'appartiennent (hors ceux des parents) ?
- Tes parents sont-ils d'accord pour les acheter ? (non, pourquoi ? oui, souvent ?)
- Tu relis souvent tes livres ou tu préfères voir de nouvelles choses ?
- Est ce que depuis que tu es au collège tu as le sentiment de lire plus ?

Demande d'autorisation en vue d'un travail de recherche



MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

DEMANDE D'ACCUEIL POUR UN STAGE EN VUE DE LA RÉALISATION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN EPLE

Etudiant-e : Cléo DARNON

Inscrit-e à l'IUFM - UT2 en master MEF ou EFE Documentation

Inscrit-e au département AMFIS

~~En M1~~ - En M2 (rayer les mentions inutiles)

Trajet recherche ou thème de recherche : Le rapport aux livres des élèves de SEGPA

Directeur-riche de mémoire : André TRICOT

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant-e doit réaliser un mémoire de recherche, pour lequel il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'établissement scolaire Collège Jean De Prades, Castelsarrasin

Situé Chemin des Fontaines, 82100 CASTELSARRASIN

Classe et/ou lieu d'accueil 6^{ème} 1

La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des observations, autorisation parentale préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images d'élèves, confidentialité des sources.

Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates de présence souhaitées, sont décrits en annexe.

Signatures :

Le-a Responsable du
Département/ du Master
La Directrice du Département AMFIS
Apprentissage des Métiers de la Formation
en Information et Sociétés
de l'IUFM Midi-Pyrénées

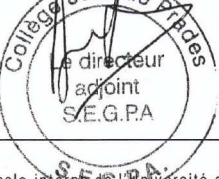
Françoise LARRÉ



L'Enseignant-e /
ou le/a CPE

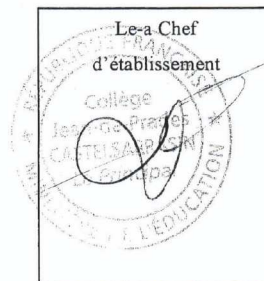
le-a Réfèrent-e accueillant-e
Directrice du Collège SEGPA

Le directeur adjoint
S.E.G.P.A.



Le-a Chef
d'établissement

Jean de Prades
CASTELSARRASIN



IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne de l'Université de Toulouse II-Le Mirail
Siège social : 56, avenue de l'URSS - BP 64006 - 31078 Toulouse Cedex 4 - Téléphone : 33(0)5 62 25 20 00 Télécopie : 33(0)5 62 25 20 68 -
<http://iufm.univ-tlse2.fr>

ANNEXE :

THÉMATIQUE DU MÉMOIRE :

La sensibilisation des élèves de SEGPA au lieu CDI est-elle source de changements dans leur rapport au livre ?

PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES :

Entretiens individuels avec 10 élèves de 6^{ème}

Entretiens individuels avec 10 élèves de 6^{ème}

Entretien avec Madame Jay, professeure documentaliste

Entretiens avec les enseignants de SEGPA.

NATURE DES DONNÉES COLLECTÉES :


Les données concernant les élèves restent anonymes. Elles concernent exclusivement leur point de vue sur le livre et le CDI.

DATES DE PRESENCE SOUHAITÉES :

Mardi 19 mars et/ou lundi 18 mars

et/ou lundi 25 mars 2013

SIGNATURES :

L'Etudiant-e


Le-a Directeur-riche de mémoire